

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LINCOLN THIENGO FERREIRA

A EXPERIÊNCIA DE APRECIÇÃO DE MÚSICA DE CONCERTO (MÚSICA
ERUDITA) NA EXIBIÇÃO DE DESENHOS ANIMADOS: POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS

CURITIBA

2020

LINCOLN THIENGO FERREIRA

A EXPERIÊNCIA DE APRECIÇÃO DE MÚSICA DE CONCERTO (MÚSICA
ERUDITA) NA EXIBIÇÃO DE DESENHOS ANIMADOS: POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Lüders

CURITIBA

2020

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9/1638)

Ferreira, Lincoln Thiengo

A experiência de apreciação de música de concerto (música erudita) na
exibição de desenhos animados: possibilidades pedagógicas / Lincoln
Thiengo Ferreira. – Curitiba, 2020.

180 f.: il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Valéria Lüders.

Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em
Música.

1. Apreciação musical - Crianças. 2. Música – Desenho animado. 3.
Música – Estudo e ensino. 4. Música de concerto - Animação I. Título.

CDD 780

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **LINCOLN THIENGO FERREIRA** intitulada: **A EXPERIÊNCIA DE APRECIÇÃO DE MÚSICA DE CONCERTO (MÚSICA ERUDITA) NA EXIBIÇÃO DE DESENHOS ANIMADOS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**, sob orientação da Profa. Dra. VALERIA LÜDERS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Abril de 2020.

Assinatura Eletrônica

20/04/2020 11:27:16.0

VALERIA LÜDERS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

19/05/2020 14:27:21.0

ADRIANO CHAVES GIESTEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/04/2020 11:43:11.0

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esse trabalho a minha mãe por toda a ajuda e incentivo que tive para que fosse possível chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Valéria Lüders, pelos ensinamentos e dedicação, ao programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro. Um agradecimento especial também aos meus alunos participantes deste estudo e ao meu pai.

“Uma sociedade que ouve bem é capaz de decidir quais sons quer estimular e quais desejam diminuir em sua paisagem sonora”

(MURRAY SCHAFER)

RESUMO

O objetivo geral proposto para esta pesquisa (Parecer CEP/SD/UFPR n. 3.328.684, de 16/05/2019), foi o de estudar o uso de desenhos animados com música de concerto como material pedagógico de apreciação musical com crianças de três a sete anos de idade. Os objetivos específicos foram: 1) observar a participação e o interesse dos alunos pela atividade de apreciação musical com desenhos animados com música de concerto; 2) conhecer as percepções dos alunos referentes às relações entre imagem e música nestes desenhos; e 3) conhecer as percepções dos alunos referentes aos elementos musicais presentes nestes desenhos. Sendo uma arte baseada na organização dos sons, a música foi feita para ser soada e ouvida. Neste sentido, Swanwick (1979, p.43) afirma que a apreciação musical “é a razão central da existência da música e o objetivo último e constante da Educação Musical”. Considerando isso, foi realizada uma pesquisa participante de natureza qualitativa na qual desenhos animados com música de concerto foram utilizados nas aulas de música como atividade de apreciação. Foi desenvolvido um protocolo ao longo de sete aulas no qual os alunos ouviram obras de concerto com e sem as animações. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas em grupo e por meio da observação participante do professor/pesquisador. Entendendo que as linguagens das animações se comunicam de diversas maneiras com o universo infantil, por intermédio da linguagem lúdica, cômica e fantástica, a hipótese deste estudo foi a de que os desenhos animados com música de concerto poderiam ser utilizados na Educação Musical como uma atividade direcionada de apreciação. Os resultados apontaram que, após assistirem às animações, os alunos foram capazes de citar instrumentos, andamentos, dinâmicas e as relações entre som e imagem, além de entoarem alguns trechos melódicos. A aplicação destes desenhos em aula auxiliou no trabalho de apreciação musical com música de concerto, envolvendo as crianças e desenvolvendo seus conhecimentos musicais.

ABSTRACT

The main objective proposed for this research (Parecer CEP/SD/UFPR n. 3,328,684, de 16/05/2019), was to study the use of classical music cartoons like an educational material for music appreciation with children from three to seven years old. The specific objectives were: 1) observe students participation and interest about music appreciation activity with classical music cartoons; 2) know the students perceptions regarding the relations between image and music in these cartoons; and 3) know the students perceptions regarding the music elements in these cartoons. Being an art based on the sound organization, the music was made to be played and listened. In this sense, Swanwick (1979, p.43) states that music appreciation "is the central reason for the existence of music and the ultimate and constant goal of Music Education". In view of this, we conducted here a participant research by a qualitative approach, where classical music cartoons were used in music classes like a music appreciation activity. A protocol was developed over seven classes, where the students listened to classical music with and without these cartoons. The data was collected through group semi-structured interviews also participating observations made by teacher/researcher. Considering that cartoons languages communicate by many ways with children's universe, through a playful, comical and fantastic language, the hypothesis of this study was that classical music cartoons could be used for Music Education like a guided activity for music appreciation. The results showed that, after watching these videos, the students were able to cite instruments, *tempos*, dynamics and the relations between sound and image, and also to sing some melodic passages. The use of these cartoons in the classes helped for the classical music appreciation work, engaging the children and developing their music knowledges.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Javali de oito patas

Figura 2 - Hórus, deus egípcio da justiça e vingança.

Figura 3 - Dinossauro animado de Wilson Mckay

Figura 4 - Mickey regendo dentro de um tornado, acompanhado pelos músicos, o movimento “Tempestade”, da abertura da ópera “Guilherme Tell”, de Rossini (1792-1868)

Figura 5 - Representação de um Fenaquistiscópio

Figura 6 - Primeiro vídeo animado

Figura 7 - Um dos primeiros personagens

Figura 8 - Branca de neve com os sete anões

Figura 9 - Mickey Assobiando

Figura 10 - Mickey tocando com objetos

Figura 11 - Personagem Polvo de colocando os tijolos e a massa seguindo a música

Figura 12 - Maestro mestre de obras

Figura 13 – Personagens árvores interagindo e se movendo

Figura 14 – Personagem tocando uma harpa

Figura 15 - Baleias voando ao som da música

Figura 16 - Mickey e uma vassoura encantada

Figura 17 - Cena de “*Pigs in a Polka*”

Figura 18 - Cena de “*Rhapsody in Rivets*”

Figura 19 - Cena de “*The Band Concert*”

Figura 20 - Cena de “*The Cat Above and The Mouse Below*”

Figura 21 - Cena de “*Carmen Get It!*”

Figura 22 - Cena de “*Concerto In B Flat Minor*”

Figura 23 - Cena de “*The blue Danube*”

Figura 24 - Alunos assistindo ao desenho na terceira aula

Figura 25 - Alunos escutando a música

Figura 26 - Alunos realizando a atividade de apreciação com movimento corporal

Figura 27 - Alunos assistindo no início da animação

Figura 28 - Alunos assistindo no final da animação

Figura 29 - Contação da história de Bizet

Figura 30 - Alunos assistindo à animação Carmen Get It!

Figura 31 - Contando a história de Tchaikovsky

Figura 32 - Alunos assistindo à animação Concerto In B Flat Minor, 1942

Figura 33 - Alunos assistindo à animação The Blue Danube, 1939

Figura 35 - Personagens tocando no interior do tornado

Figura 36 - Porco caindo

Figura 37 - Donald com uma flauta

Figura 38 - Enrolado na árvore pelo tornado

Figura 39 - Buraco no palco onde Tom afundou

Figura 40 – Porquinhos fechando a porta

Figura 41 – Lobo fechando a porta

Figura 42 – Construção do arranha-céu

Figura 43 – Pedreiro fechando a porta e o prédio ruindo

Figura 44 – Britadeira

Figura 45 – Elevador desviando

Figura 46 – Partituras e maestro voando

Figura 47 – Dedos enrolando na harpa

Figura 48 – Esquilo mexendo a água

Figura 49 – Cegonha criando o ninho

Figura 50 – Pedreiro construindo o muro

Figura 51 – Pedreiro descansando

Figura 52 – Polvo construindo o muro

Figura 53 – Polvo passando a massa

Figura 54 – Formigas formando a partitura

Figura 55 – Partituras e maestro voando

Figura 56 – Barreira rompendo

Figura 57 – Lobo mal vestido de pedinte

Figura 58 – Aluno imitando o personagem

Figura 59 – Personagem fadigado imitado pelo aluno

Figura 60 – Jerry com laranja na cabeça

Figura 61 – Maestro descansando

Figura 62 – Aluno imitando o pianista

Figura 63 – Pianista

Figura 64 - Aluno imitando a cantora de ópera

Figura 65 - Cantora de ópera da animação

Figura 66 - Melodia entoada pelo aluno

Figura 67 - Parte da melodia da abertura da Ópera Guilherme Tell

Figura 68 - Melodia entoada pelo aluno

Figura 69 - Melodia da ópera

Figura 70: Melodia entoada pelo aluno

Figura 71: Melodia do início do concerto

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número e idade das crianças presentes nas aulas

Quadro 2 - Informações sobre as animações, as obras e os compositores das músicas

Quadro 3 - Cronograma de exibição das animações com as obras musicais

Quadro 4 - Protocolo das atividades

Quadro 5 – Categorias de análise

Quadro 6 - Respostas à pergunta 1: “Vocês gostaram da música?”

Quadro 7 - Resposta à pergunta 2: “Vocês gostaram da música do desenho animado?”

Quadro 8 – Comparação entre as respostas às questões “vocês gostaram da música” e “vocês gostaram da música do desenho animado?”

Quadro 9 - Respostas dos alunos sobre o andamento da música sem e com a animação

Quadro 10: Instrumentos musicais citados pelos alunos após ouvirem as músicas

Quadro 11: Instrumentos musicais citados pelos alunos após assistirem as animações

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagens de instrumentos acertados e errados após ouvir a música sem a animação

Gráfico 2 - Porcentagens de instrumentos acertados e errados após ouvir a música na animação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA.....	19
2.1 A presença da música na escola	19
2.2 O cotidiano midiático e as aulas de música	23
2.3 A diversidade musical no ensino de música	26
3 A APRECIACÃO MUSICAL	30
3.1 O papel da apreciação no ensino de música	30
3.2 O ouvir musical sob uma perspectiva cognitiva.....	35
3.3 O sujeito, sua cultura e a apreciação musical	39
4 A MÚSICA DE CONCERTO	43
4.1 Definição	43
4.2 A música de concerto e a apreciação musical.....	44
4.3 O uso de desenhos animados com música de concerto na apreciação musical ...	47
5 AS ANIMAÇÕES	51
5.1 Animações: Definição e características	51
5.2 Animações: a idealização antropomórfica	52
5.3 As primeiras animações.....	56
5.4 O surgimento da música nas animações	59
5.5 A técnica do <i>Mickeymousing</i>	61
5.6 A música de concerto nas animações	64
6 METODOLOGIA.....	72
6.1 Delineamento do estudo.....	72
6.2 Contexto do estudo.....	73
6.3 Participantes	73
6.4 Materiais	74
6.4.1 As animações utilizadas	75
6.4.2 As músicas das animações	83
6.5 Procedimentos	87
6.6 Instrumentos de Coletas de Dados	92
6.7 O processo de análise de dados	93
7 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	97

7.1 Categoria 1: Participação dos alunos durante as atividades	97
7.1.1 Análise da categoria 1	105
7.2 Categoria 2: Interesse pela música e pelo desenho	106
7.2.1 Pergunta 1	106
7.2.2 Pergunta 2	109
7.2.3 Pergunta 3	112
7.2.4 Pergunta 4	115
7.2.5 Análise da categoria 2	117
7.3 Categoria 3: Percepção da relação entre som e imagem	118
7.3.1 Pergunta 5	118
7.3.2 Pergunta 6	124
7.3.3 Pergunta 7	130
7.3.4 Análise da categoria 3	135
7.4 Categoria 4: Elementos musicais percebidos	137
7.4.1 Pergunta 8	137
7.4.2 Pergunta 9	139
7.4.3 Pergunta 10	144
7.4.4 Pergunta 11	147
7.4.5 Análise da categoria 4	151
7.5 Categoria 5: Reconhecimento da música	152
7.5.1 Pergunta 12	152
7.5.2 Pergunta 13	155
7.5.3 Pergunta 14	158
7.5.4 Análise da categoria 5	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	168
ANEXOS	175
Anexo I	176
Anexo II	178

APRESENTAÇÃO

Aos dezenove anos, após um intenso período de estudo musical, entrei no curso superior de Licenciatura em Música. Após formado, me tornei professor de musicalização na educação básica, além de exercer também outras atividades relacionadas à música. Neste período, me interessei pelo repertório da Música de Concerto, (chamada às vezes também de “Música Erudita ou Música Clássica”, mas que será abordada nesta dissertação como “Música de Concerto”). Enquanto ouvia tais obras, percebi que já havia escutado algumas daquelas melodias anteriormente, quando criança, assistindo a desenhos animados. Pude saber assim que a ópera “As bodas de Fígaro”, por exemplo, era o nome da peça musical cujos personagens Pica-Pau, Tom e Pernalonga cantavam em alguns de seus episódios.

Na busca por materiais para trabalhar com meus alunos, resolvi utilizar desenhos animados com música de concerto em aula como atividade de apreciação musical. Juntando o gosto pelas músicas, a vontade e a necessidade de ensinar este repertório, e os desenhos animados, surgiu a ideia desta pesquisa, que foi a experiência de apreciação de música de concerto (música erudita) na exibição de desenhos animados como possibilidades pedagógicas. Planejei assim um estudo sobre o uso destas animações de modo direcionado e planejado nas aulas de música, abordando também todos os temas envolvidos.

1 INTRODUÇÃO

A música é uma arte presente na vida do ser humano em todos os povos e épocas. Podemos percebê-la principalmente¹ por meio do sentido da audição, recebendo os sons que chegam até nós. O ouvir atua em inúmeras funções no desenvolvimento do indivíduo, operando durante toda experiência musical, tornando-se essencial para o desenvolvimento de nossa musicalidade (FRANÇA, 2002, p.12). Ao ouvirmos os sons musicais, podemos diferenciá-los uns dos outros, identificando e classificando os elementos sonoros.

Na Educação Musical, a experiência do ouvir acontece muitas vezes por meio das atividades de apreciação musical, na qual o indivíduo pode entrar em contato com diversas obras, criando assimilações, impressões e gostos sobre o que é ouvido. Neste contexto, Keith Swanwick (1979) desenvolveu estudos nos quais fundamentou o ensino de música em três pilares: composição, performance e a apreciação; além da literatura e a técnica como suporte a estes. Daremos destaque aqui à apreciação, que, de acordo com o autor:

É a primeira da lista de prioridades de qualquer atividade musical, não apenas ouvir um disco ou assistir a outra pessoa na performance. Tocando uma escala uniformemente, decidindo por um momento em um determinado timbre em uma composição, ensaiando e praticando uma peça, improvisando, afinando um instrumento; todos eles envolvem ouvir. (p.43)

Temos nas palavras de Swanwick (1979) que a apreciação musical não deve se resumir a escutar uma música, pois envolve diversas atividades musicais, desde os estudos até a performance. Por conta desse aspecto plural da apreciação, ela é a atividade musical mais acessível, e aquela com a qual as pessoas, leigas ou profissionais na área, mais se envolverão ao longo de suas vidas (REIMER, apud FRANÇA, 2002, p.12).

Considerando a apreciação como uma das bases para a formação musical, entendemos que ela precisa fazer parte do ensino de música das escolas de Educação Básica. Tendo isso por princípio, o professor pode utilizar diversos exemplos musicais para trabalhar o ouvir com os alunos, incluindo elementos sonoros do cotidiano deles, tais como os produtos audiovisuais presentes na mídia (SOUZA, 2000). A música está constantemente presente nos produtos midiáticos, auxiliando na transmissão de sentimentos e ideias, ajudando no entendimento do que é transmitido nas imagens (BERCHMANS, 2016, p.16). Entre os produtos audiovisuais que constantemente utilizam a música, temos as animações, também nominadas desenhos animados. Por geralmente conterem uma linguagem lúdica, fantasiosa

¹ Também utilizamos o tato e a propriocepção para ouvir música. Isso justifica a experiência musical dos deficientes auditivos, inclusive aqueles que não têm qualquer resquício de audição.

e infantil, os desenhos estão presentes no cotidiano das crianças, comunicando-se com seu universo e transmitindo informações. A música, estando neles inclusa e, conseqüentemente, fazendo parte das informações que são transmitidas, pode então vir a ser ouvida, percebida e entendida pelas crianças.

As animações são materiais midiáticos com presença marcante na chamada cultura pop², e, assim como diversos outros produtos audiovisuais, elas possuem música. Dentre as diversas obras musicais utilizadas para acompanhar os desenhos, temos a música de concerto³, comumente chamada também de música clássica ou música erudita. Este tipo de música foi muito desenvolvida no ocidente ao longo dos últimos séculos, e geralmente é interpretada por orquestras ou grupos de câmara, apresentando óperas, concertos, sinfonias, dentre muitos outros estilos dentro dela própria.

Diversos desenhos animados da primeira de meados do século XX utilizaram a música de concerto, direcionando o enredo e a dinâmica de movimentos, ações e expressões dos personagens. É possível que muitas pessoas tenham sido apresentadas a este repertório por meio dos desenhos animados, assistindo-os na televisão de sua casa, e não em uma sala de concertos ou mesmo ouvindo num aparelho de som (GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.105). Em relação a este contato alternativo que as pessoas têm com essas músicas, Goldmark e Taylor (2002) comentam que:

Neste exato momento, pessoas de todas as idades (...) em todo o mundo estão aprendendo rudimentos da “música clássica” (...). Mas elas não estão aprendendo sobre Beethoven, Chopin e Liszt na sala de aula ou numa sala de concerto; muitas destas pessoas estão tendo sua primeira exposição a tais compositores através de desenhos animados. De *Rhapsody in Rivets* a *Fantasia 2000*, a música clássica sempre foi essencial para o som do desenho animado de Hollywood, dando a diretores e escritores ideias de história enquanto simultaneamente fornece a compositores de desenhos animados um familiar - e, portanto, infalível - material com relevância musical. (p.105, tradução própria).

Complementando esta ideia de que muitas pessoas têm acesso à música de concerto por meio da mídia, Souza (2000, p.176) escreve que “entramos em contato com a música através dos meios de comunicação em diferentes situações. Embora normalmente essa

² Entretenimentos que remetem à mídia e grandes audiências, como os filmes populares, músicas, shows, internet, programas televisivos, etc.

³ Para uma melhor adequação aos termos técnicos, iremos nos referir a este tipo de música, chamada comumente de “música clássica”, como “música de concerto”. O termo “música clássica” está errado, pois se refere, sobretudo, ao classicismo, um período da arte. Alguns também a chamam de “música erudita”, que também não seria adequado, pois pressupõe que seja uma música intelectualizada, que foi estudada, como se várias músicas tradicionais e populares não o fossem. Já o termo “música de concerto” seria a melhor opção, por ser uma música escrita para ser ouvida sentado e em uma plateia.

vivência não seja acompanhada de reflexão, é extraordinário o potencial de uma aprendizagem musical efetiva que aí reside”. Podemos considerar então as animações como elementos participativos na formação musical de quem as assiste, com obras compostas por conhecidos compositores de música de concerto, tais como Liszt (1811-1886), Beethoven (1770-1827) e Rossini (1792-1868).

Tendo por base esta presença da música nas animações e a relevância do trabalho de apreciação na formação musical, os desenhos animados com música de concerto foram estudados na presente pesquisa como atividade de apreciação musical com crianças de três a sete anos de idade, em uma escola particular de ensino regular da cidade de Curitiba. A hipótese para este estudo foi a de que essas animações poderiam ser utilizadas como materiais pedagógicos de apreciação musical, se justificando no auxílio que elas podem trazer para a Educação Musical de crianças, tendo a apreciação como fundamento. Com isso, podemos elaborar aqui a seguinte questão: como as animações com música de concerto podem contribuir nas aulas de música?

Temos assim o objetivo geral proposto para esta pesquisa, que é o de estudar o uso de desenhos animados com música de concerto como material pedagógico de apreciação musical com crianças de três a sete anos de idade. Especificamente, temos os seguintes objetivos: 1) observar a participação e o interesse dos alunos pela atividade de apreciação musical com desenhos animados com música de concerto; 2) conhecer as percepções dos alunos referentes às relações entre imagem e música nestes desenhos; e 3) conhecer as percepções dos alunos referentes aos elementos musicais presentes nestes desenhos.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/SD/UFPR), que emitiu parecer consubstanciado favorável para sua realização sob o número 3.328.684, na data de 16/05/2019.

2 O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

2.1 A presença da música na escola

A música é uma arte que está presente no cotidiano das pessoas. Podemos ouvi-la, ao vivo ou em gravações, nos mais diversos locais, como igrejas, teatros, shows de rua, mídias, filmes, televisão e internet, participando intensamente na formação cultural, pessoal e cidadã dos indivíduos. Assim, a música nasce como uma:

...necessidade de expressão humana, intensa e profunda, que faz parte não de uma época, moda ou classe social particular; mas que acompanha toda a humanidade, desde os seus primórdios, em qualquer ponto do planeta, em todas as culturas, ao longo de todas as fases de seu desenvolvimento. Não há comemoração ou evento significativo na vida individual ou social de qualquer povo do qual a música não tome parte de maneira relevante, instaurando um espaço de integração e transcendência não alcançado nem traduzido por nenhum gesto ou palavra (KATER, 2012, p.42).

Para Bréscia (2003, p.32), a música participa “da história da humanidade desde as primeiras civilizações”. Assim, ela esteve e está presente em todas as culturas humanas desde os seus primórdios, sendo não somente uma manifestação de culturas e épocas específicas, mas também de toda a humanidade e em todos os períodos de sua existência. Dado a presença e relevância da música na sociedade, Kater (2012, p.42) comenta que devemos buscar meios para “fazer o que deve ser feito para que este meio de expressão e comunicação, ao mesmo tempo bem valioso de nosso patrimônio cultural, habite o maior número possível de espaços, garantindo acesso democrático e direito universal de todos os cidadãos, crianças e jovens inclusos”.

Considerando a presença da música nas culturas humanas, podemos observar que as pessoas são musicalizadas na convivência social, ainda que isto não aconteça de maneira organizada ou acadêmica. Mesmo que o indivíduo não venha a ter uma formação musical formal, ele é capaz de expressar sua musicalidade. Em relação a isto, Fonterrada (2012) comenta que:

A música é uma atividade complexa, que requer o uso de muitas capacidades, físicas, mentais, sensíveis, emocionais. Mas, a despeito disso, pode ser, também, extremamente simples; por esse motivo, é acessível a todos que queiram dela se acerrar, independentemente de faixa etária e grau de conhecimento formal (FONTEERRADA, 2012, p.96).

Por esta presença e influência na vida das pessoas, a música precisa estar presente na escola, entendendo este ambiente como um local de formação cultural do indivíduo. Neste

sentido, a lei brasileira de número 13.278/16 orienta que a música, junto com as artes visuais, a dança e o teatro, são as linguagens que devem constituir o componente curricular da disciplina de artes (BRASIL, 2016). Ou seja, é obrigatória a presença dos conteúdos de música no ensino básico de nosso país. A lei não diz, contudo, que a música deve estar incluída como uma disciplina isolada, mas sim como parte dos conteúdos que são lecionados em artes. Deste modo, muitas escolas não possuem uma disciplina específica de música, apesar de grande parte das escolas particulares, e até algumas públicas, possuírem a música como uma das disciplinas da grade curricular.

A música já esteve presente de diferentes formas no contexto da educação brasileira, com finalidades específicas que variavam conforme as concepções dos governos:

Em cada momento se concebeu uma proposta para a música na escola, estabelecendo valores e conceitos que se completam ou se contrapõem. Assim, conceitos que ainda sobrevivem até hoje são, de certa forma, resultado de práticas educacionais anteriores que consolidaram formas de pensar e agir sobre o currículo escolar (FIGUEIREDO, 2011, p.6).

Assim, a Educação Musical tem sido incluída e retirada do currículo escolar brasileiro ao longo dos anos: em determinados momentos ela apareceu como componente curricular, tal como no período do Canto Orfeônico⁴; e em outros ela apareceu como conteúdo vinculado ao ensino de Artes, tal como nos dias de hoje.

No contexto do período atual, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta os conteúdos que devem ser trabalhados na Educação Básica brasileira, comenta o seguinte sobre a música:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2017, p.194).

Vemos que o documento afirma que a música ganha significância em seu meio sociocultural, pois ela parte da própria cultura, como um fruto dela. Parece haver, contudo uma certa discrepância entre a importância e presença da música na sociedade e a sua valorização na educação:

⁴ Prática de canto coral que aconteceu nas escolas brasileiras na primeira metade século passado, tendo como orientador o maestro Villa Lobos. Pelo decreto, n. 19.890, de 30 de abril de 1931, o canto orfeônico tornava-se matéria obrigatória do currículo do ensino secundário no país; já o decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934, estabelecia como obrigatório o ensino do canto orfeônico em todos os estabelecimentos escolares e ao ensino primário, em nível federal.

[...] a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado... mas por outro lado, está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja nas festas e celebrações, seja na organização e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia-a-dia escolar (TOURINHO, apud MATEIRO, 2000, p.2).

Vemos que, apesar de ser utilizada em diversos momentos e de diversas maneiras na escola, a música nem sempre aparece como um conhecimento importante por ela mesma, e sim como um complemento para outras atividades. Neste contexto, Souza (1995, p.22), citando Gifford (1988), apresenta algumas das funções que a música tem assumido nas escolas, tais como música como prazer ou divertimento; música e educação como lazer, ligada à ideia de divertimento da categoria anterior; música visando à transferência de aprendizagem; música como meio de integração das disciplinas; música como um agente de socialização; música como herança cultural; música como auto expressão ou expressão das emoções; música como linguagem; música como uma forma única de conhecimento; música como educação estética. Como podemos ver, a música pode assumir diversas funções dentro da escola, e muitas delas não necessariamente visam a formação musical e cultural do indivíduo. Devemos então não confundir a simples utilização da música, e as múltiplas funções que ela pode ocupar na vida social, com a Educação Musical (KATER, 2012, p.42).

O ensino de música deveria buscar “atender às necessidades de promoção de conhecimento amplo junto aos alunos, seu desenvolvimento criativo e participativo, não os situando na condição predominante de público, nem restringindo a música na escola a apresentações, à música das aparências, das comemorações visíveis e exteriores” (Ibidem, p.42). Assim, o autor propõe uma outra abordagem da presença da música na escola, onde ela ocupa um papel importante por si só, auxiliando na formação pessoal do educando, oferecendo:

...condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo (KATER, 2012, p.43).

O professor pode então trabalhar de maneira que os alunos se expressem musicalmente, ensinando-os a:

Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... há muito conteúdo e significado abaixo da superfície dessas expressões, que afloram todas as vezes em que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música. Cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc., não são apenas termos de discurso. São aspectos envolvidos na formação dos alunos (...) que contrapõem o “aprender”, de natureza fixa, memorística e repetitiva, ao “apreender”, próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência, portanto, mais em sintonia com as características de formação humana reivindicadas contemporaneamente (KATER, 2012, p.43).

Os alunos irão então vivenciá-la e experimentá-la, e não somente reproduzi-la de maneira automática. Segundo Souza (2000, p.17), “a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas”. É, então, uma educação que pode trazer conteúdos históricos e teóricos, como o contexto e as funções que a música exerce na sociedade, mas que também deve promover a experiência e descoberta do próprio aluno.

Para Gainza (1988, p. 26), “a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento”. Ao contribuir para a transformação e desenvolvimento pessoal, ela vem a ser “uma ferramenta eficiente de transformação social, onde o ambiente de ensino e aprendizagem pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão tão importantes e necessárias para a formação humana” (SOUZA; JOLY, 2010, p.100).

Temos assim que a Educação Musical é muito mais do que simplesmente executar ou ouvir música. É senti-la, apreciá-la, vivenciá-la, expressá-la, para que assim, verdadeiramente, o aluno possa, de fato, aprendê-la (KATER, 2012). Caberia então ao educador musical utilizar recursos e métodos para seguir neste caminho. Entendendo que a música está presente em todas as sociedades e cultura, e que as pessoas entram em contato com esta arte nos mais diversos locais e ocasiões, podemos perceber que ela está no rol dos fatos que acontecem no cotidiano dos alunos. E, no nosso mundo moderno e tecnológico, o cotidiano das crianças está envolto da mídia e dos produtos audiovisuais, nos quais a música se faz fortemente presente. Tendo isso, será abordado a seguir a relação entre o cotidiano midiático e a Educação Musical.

2.2 O cotidiano midiático e as aulas de música

As atividades humanas estão envoltas pelo seu cotidiano, seja no trabalho, nos estudos ou nos momentos de lazer. O cotidiano é assim definido pelo dicionário Michaelis (2019):

Que ocorre diariamente; diário. (...) O que se faz ou ocorre diariamente. Conjunto de ações que ocorre com alguém todos os dias, de maneira habitual e sucessiva (MICHAELIS, 2019, n.p.).

Podemos entendê-lo então como as situações ou ações que se repetem continuamente na vida das pessoas, vindo a ser comuns a elas. Cada indivíduo tem seu próprio cotidiano, que também pode ser compartilhado com outros indivíduos, seja no mesmo ambiente de trabalho, local de estudo, transporte público ou até mesmo os conteúdos que são assistidos nas mídias, como televisão, Youtube, filmes, dentre outros produtos audiovisuais.

Sabemos que as crianças, assim como todas as pessoas, estão imersas na cotidianidade. Como alunos, eles levam para a escola elementos de seu cotidiano, compartilhando-os ou fortalecendo-os com seus colegas. Desta forma, o ambiente escolar está envolto da cotidianidade dos estudantes. Souza (2000, p.28), afirma que a “cotidianidade serve como categoria de orientação didática para os professores, com ajuda da qual eles podem transformar a sua aula, tornando-a mais próxima da realidade, orientadas nas necessidades e interesses específicos dos alunos”. Dessa forma, a educação deve utilizar os elementos cotidianos das crianças para ajudar a atingir seus objetivos pedagógicos.

Assim como nas diversas disciplinas, as aulas de música podem incluir o cotidiano dos alunos em seu currículo. Como foi abordado anteriormente, a música está fortemente presente no cotidiano das pessoas de todas as culturas e faixas etárias. Neste contexto, o documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), informa que a cotidianidade deve ser incluída nas aulas de música, buscando reconhecer e analisar os usos e funções da música em diversos contextos de circulação (BRASIL, 2017, p.199).

Souza (2000, p.164), comenta que aula de música que faz uso da cotidianidade não pode estar baseada em currículos rígidos impostos pelo professor, mas em conteúdos que vêm de “baixo para cima”. Deste modo, ele deve levar em consideração os interesses e realidades dos alunos, auxiliando na aproximação entre eles e os conteúdos. Sabemos que os elementos da mídia fazem parte do cotidiano das crianças, tais como filmes e animações, e esses materiais midiáticos devem ser incluídos na aula de música. Segundo Souza (2000), “aqueles textos culturais que dominam a cultura infantil, incluindo CDs, videogames, jogos eletrônicos ou filmes animados da Disney devem ser incorporados às escolas como objetos

sérios de conhecimento social e de análise crítica” (SOUZA, 2000, p.164). Assim, os professores podem responder aos desafios tecnológicos da sociedade atual lidando com os conteúdos midiáticos na educação:

O objetivo dessa pedagogia é o fortalecimento das capacidades do aluno no manuseio de todos os tipos de meios eletrônicos e de comunicação, tendo por princípio a discussão sobre a experiência, e não, a exclusão dela. Nessa perspectiva, recomendar às crianças e jovens que se afastem dessas “produções alienantes” seria inadequado, pois não poderíamos ignorar a realidade que está à nossa volta. Em vez de serem simplesmente descartados, os produtos midiáticos devem ser questionados como um importante local de produção da cultura infantil (SOUZA, 2000, p.166).

Nesta visão, os professores não podem ignorar todas as informações que os alunos recebem da mídia, podendo utilizá-las para alcançar os objetivos pedagógicos. O desafio para o educador seria então saber o que fazer com estes materiais midiáticos. Para isto, ele precisa encontrar maneiras de trabalhar estes conteúdos de maneira pedagógica e orientada. Assim, “o ato verdadeiramente educativo seria não a negação, mas a apropriação das mídias em suas possibilidades de emancipação quando produzidas com objetivos democráticos e encaradas como objeto de conhecimento” (SUBTIL, 2006, p.53). Neste sentido, Leme e Bellochio (2007) comentam que o uso de tecnologias no ensino de música pode potencializar e complementar o ensino, além de gerar novas possibilidades com a tecnologia:

É importante que passemos a utilizar a tecnologia na educação como possibilidades reais de potencializar os processos de ensinar e de aprender, de modo cada vez mais complementar, visto que é sim possível realizar Educação Musical com a mediação de tecnologias, gerando novas tecnologias ou novas aplicações tecnológicas a partir da reflexão em educação (p.94).

Vale ressaltar que as atividades que incluem estas mídias audiovisuais devem ser usadas com objetividade. Neste sentido, Souza (2000) afirma que:

A inclusão de novas tecnologias na aula de música sozinha não traz uma aproximação com a realidade músico-cultural. Ao tematizar o cotidiano, é necessário incluir a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos, pois, no cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento (p.166).

Considerando a proposição acima, observa-se que o professor necessita utilizar os produtos midiáticos de modo direcionado, planejado e reflexivo, havendo cuidado em selecionar quais podem atingir os objetivos pedagógicos, além de analisar as mensagens ali contidas. A cultura midiática não pode ser vista somente “como algo unitário, que compacta

e liga entre si indivíduos, sexos, grupos, classes, etnias; mas sim algo bem mais plural, descentrado, fragmentário, conflitual” (CANEVACCI, apud SUBTIL, 2006, p.22). Observa-se muitas vezes, nos grandes meios de comunicação de massa, uma tentativa de impor certos padrões musicais de maneira mercadológica, criando uma uniformidade no que é oferecido aos espectadores:

Assim como há uma alienação dos indivíduos, há também uma alienação cultural dos grupos e classes sociais. A chamada cultura de massa é, na imensa maioria dos casos, um processo de massificação cultural (REZENDE, 1990, p.69)

Para Bourdieu (Apud SUBTIL, 2006)), essa massificação tem relação com as estruturas de poder da sociedade, já que:

Relações de comunicação são sempre relações de poder que dependem na forma e conteúdo do poder material e simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) permitem reforço às relações de força que as fundamentam [...] contribuindo para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, apud SUBTIL, 2006, p.22).

Essa domesticação dos dominados, apontada pelo autor, é muitas vezes refletida nas práticas musicais dos indivíduos, assim como suas preferências e gostos. Precisamos, portanto, como professores de música, encontrar meios de utilizar a mídia a favor da Educação Musical. Neste aspecto, a BNCC recomenda que os professores busquem “estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade” (BRASIL, 2017, p.149). Assim, o ambiente escolar poderá contextualizar as mídias e demais elementos do cotidiano de maneira mais consciente da realidade de dominação midiática, sem deixar de usufruir os diversos conteúdos ali presentes que possam ser trabalhados.

Ao ser levada constantemente aos conteúdos midiáticos em seu cotidiano, a criança entra em contato com os elementos musicais ali presentes. O professor, estando envolvido nesse processo, pode trabalhar para que os alunos entrem em contato com essas diversas manifestações musicais, incluindo repertórios variados na aula. Deste modo, a educação por meio dos produtos midiáticos pode ser mais abrangente e menos massificadora. Tendo isso, refletiremos a seguir a respeito da importância da diversidade musical no ensino de música.

2.3 A diversidade musical no ensino de música

Como abordado nos subcapítulos anteriores, é importante que a música esteja presente no currículo e cotidiano escolar. O BNCC comenta que:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017, p.194).

É possível identificar neste trecho da BNCC que, pelo fato de a música estar presente na cultura e nos modos de ser do homem, como uma expressão artística pessoal e coletiva, a Educação Musical precisa incluir o conhecimento de diversas manifestações musicais. A música torna-se então uma forma de aprendizagem da cultura, seja a própria dos alunos ou as demais. O documento do BNCC afirma ainda que, ao trabalhar a arte na escola, incluindo aqui a música, é preciso ir além de somente ensinar teoria ou performance musical, abrangendo também a formação social, cultural e expressiva do educando, que deve:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (BRASIL, 2017, p.196).

Para tanto, “é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas” (BRASIL, 2017, p.193). As educadoras musicais Hentschke e Del Ben (2003) comentam sobre a formação cultural do indivíduo na Educação Musical:

O objetivo primeiro da Educação Musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Nesse sentido, é importante que a Educação Musical escolar, seja ela ministrada pelo professor unidocente ou pelo professor de artes e/ou música, tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar-lhe a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.181).

Para as autoras, um dos principais intuitos da Educação Musical nas escolas é proporcionar experiências, vivências e acesso às demais culturas, promovendo a diversidade e a reflexão. Ao entrar em contato com conteúdos e materiais de uma cultura que não é a sua, o indivíduo tem a oportunidade de conhecer outros modos de entender e fazer música. Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular do Brasil afirma que:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BNCC, 2017, p.193)

Conforme vemos na BNCC, é objetivo e obrigação da educação básica brasileira apresentar as mais variadas manifestações musicais aos alunos, buscando ampliar suas bagagens culturais. Complementando este raciocínio, Penna afirma que:

(...) o objetivo último do ensino de arte na educação básica é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida – ou, melhor dizendo, nas culturas, para lembrar sempre da diversidade. O efeito de um ensino que realmente cumpra esse objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com a música e a arte (PENNA, 2008, p.99).

Temos então uma culturalização do indivíduo por meio da música. De acordo com o dicionário Michaelis, culturalizar pode ser definido como:

1 Tornar(-se) informado do ponto de vista cultural. 2 Difundir ou aprofundar uma cultura por meio de instituições, de redes de ensino e de meios de comunicação, informação e divulgação, orais, escritos, ideológicos, políticos etc (MICHAELIS, 2019, n.p.).

Deste modo, culturalizar é transmitir conhecimentos culturais por meio dos mecanismos sociais. Podemos então considerar a música como um elemento culturalizador, sendo uma forma de expressão e comunicação presente no cotidiano das pessoas. O indivíduo é culturalizado ao ouvir e aprender música, absorvendo os elementos musicais ali intrínsecos, como os instrumentos, os estilos, os ritmos, a letra, dentre muitos outros.

Relacionado com a culturalização, temos a musicalização, que seria o ato ou processo de musicalizar, de modo que, ao interagir com a música, a pessoa pode se tornar sensível a ela (PENNA, 1990, p.19). A musicalização consiste então em um processo de construção do conhecimento musical. Ao musicalizar seus alunos, os professores de música podem utilizar

variadas amostras musicais em suas aulas. Assim, os estudantes podem desenvolver sua própria musicalidade, ficando a cargo do professor desvendar e encorajar isso. Neste contexto, documento da BNCC contém orientações importantes, ao comentar que:

A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (...) A prática artística permite o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de (...) performances, concertos, recitais (BRASIL, 2017, p.189).

Ao considerarmos esse aspecto culturalizador da música, vemos que a diversidade é fundamental para que os indivíduos possam ter contato com manifestações musicais e culturais diferentes. Ao propor uma Educação Musical que valorize tais conceitos, é preciso acabar com as barreiras do preconceito e do medo que possa haver frente ao que é diferente. Neste sentido, o educador musical canadense Keith Swanwick aborda a transcendência musical, que, de acordo com ele, é quando transpomos os limites musicais de nosso meio, não nos limitando ao nosso domo cultural, na “permanência dentro das fronteiras de tradições idiomáticas fortes e socialmente incorporadas” (2014, p.139). É necessário então ultrapassar esses obstáculos para que consigamos nos conectar com o outro e assim alcançarmos essa transcendência.

Ao observarmos a história da música dos povos, percebemos que os elementos musicais foram absorvidos, transmitidos, transformados e reutilizados ao longo dos tempos, entre culturas diferentes e até distantes geograficamente (SWANWICK, 2014). O fato da música ser transferível e negociável “é vital para qualquer sentido de liberdade individual, liberdade de romper formatos criados por culturas locais e nosso próprio repertório pessoal (...). Sem tal abrangência, a educação é impensável, inconcebível” (SWANWICK, 2014, p.141).

Vale ressaltar, contudo, que não devemos trabalhar o repertório diferente, como “exemplos de outras culturas, com todos os estereótipos e rótulos que acompanham este tipo de abordagem, mas como objetos e eventos que contêm significado expressivo dentro de uma forma coesa” (Ibidem, p.148). Além disso, não podemos esperar que os “professores sejam peritos em todos os tipos de música do mundo, mas eles devem ser sensíveis a muitos deles (...). Essa sensibilidade musical surge da atenção receptiva aliada a um entendimento a universalidade da prática musical” (Ibidem, p.151). Os discentes precisam ser receptivos ao diferente, para que assim possam ensinar aos seus alunos a também serem receptivos a outras músicas.

Vemos então que a utilização de um repertório musical que abrange diversos estilos, povos e períodos, pode fazer parte da Educação Musical, promovendo a sensibilidade do aluno e trabalhando a diversidade musical. Tavares e Cit (2008, p.70) afirmam que “por meio da apreciação das representações musicais, podemos ampliar nossa percepção tanto sobre a cultura musical como sobre a vida de forma geral”. Desta forma, “ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados” (FRANÇA, 2002, p.13). Ouvindo a variados exemplos musicais, as pessoas podem contemplar suas experiências sonoras e criativas, realizando assimilações de informações sonoras novas e acomodando tais elementos em sua mente. Assim, o ouvir ocupa uma posição fundamental neste contato com a música. Tendo isso, abordaremos a seguir a respeito de uma das principais atividades de escuta na Educação Musical: a apreciação.

3 A APRECIÇÃO MUSICAL

3.1 O papel da apreciação no ensino de música

A música é um fenômeno sonoro, sendo recebida pelo ser humano essencialmente por meio do ouvir (LEONHARD e HOUSE, apud FRANÇA, 2002, p.12). O educador musical Keith Swanwick (1979, p.43) afirma que o ouvir “é a razão central da existência da música e o objetivo último e constante da Educação Musical”. No âmbito do ouvir musical três sujeitos estão envolvidos neste processo: o autor, o intérprete e o apreciador (FILHO, 1971, p.12). Segundo o referido autor, “O apreciador é o receptor da criação do autor, transmitida ou atualizada pela execução do intérprete” (Ibidem, p.12). O apreciador é então o personagem final de uma obra musical, alguém que ouve a música, mas interage com ela mesmo não a tendo composto ou tocado.

Partindo disso, será dissertado sobre a apreciação musical, que o Dicionário de Música de Harvard conceitua como sendo:

Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade para ouvir música inteligentemente. (...) A arte de ouvir com ‘atividade de pensamento’, que é o objetivo dos cursos de apreciação, pode ser tão exigente e satisfatória quanto a performance. O treinamento em apreciação deveria começar na escola elementar, podendo continuar através de toda a vida (APEL, 1982, p.552).

Partindo desta definição, a apreciação musical seria um ouvir de maneira inteligente, ou seja, favorecendo o pensar, devendo ser trabalhada desde a educação infantil. Se temos como “objetivo específico da Educação Musical a musicalização, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro” (GAINZA, 1988, p.101), faz-se necessário proporcionar experiências ao aluno por meio das atividades de apreciação, nas quais ele possa entrar em contato com os sons musicais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação brasileira cita a apreciação musical na lista de habilidades musicais que devem ser desenvolvidas no início do ensino fundamental. Segundo este documento, os conteúdos de música devem estimular os alunos a:

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical (BRASIL, 2017, p.203).

Quanto aos anos finais, o documento também traz orientações que dizem respeito à apreciação musical, em que os objetivos devem ser:

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.

(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.

(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos (BRASIL, 2017, p.209).

Constatamos que as diretrizes oficiais da Educação Musical vigentes em nosso país incentivam a atividade de apreciação musical, estimulando uma escuta crítica de músicas de diversos estilos, épocas e culturas. Para o educador musical Keith Swanwick (1979), a apreciação é uma das bases para um ensino de música abrangente, ao lado da composição e da performance. Na visão dele, a apreciação é:

É uma forma especial de estado mental que envolve frequentemente empatia com os artistas intérpretes ou executantes, um estilo de sentido musical relevante para a ocasião, uma vontade de "acompanhar" a música e, em última análise e talvez muito raramente, uma capacidade de responder e relacionar-se intimamente com o objeto musical como uma entidade estética. Parece-se com um estado de contemplação (SWANWICK, 1979, p.43, tradução própria).

Vemos nas palavras do educador que a apreciação é como uma contemplação que envolve o ouvinte de maneira intensa, estando relacionada com seus gostos e experiências musicais. A realização desta atividade não se restringe somente às salas de concertos, podendo ser realizada em diversos locais e ocasiões:

Encontrar uma banda de metais na rua, um disco particular tocado numa discoteca ou numa faixa de música na rádio, e focar nisso com a exclusão virtual de todo o resto é tornar-se um auditor, um ouvinte empenhado. Ficamos absorvidos nisto, e mudamos com essa experiência. Estamos nos referindo aqui em uma experiência estética crucial (FILHO, 1971, p.44).

Neste sentido, a apreciação musical pode ser entendida como um comportamento expressivo, já que “o ser humano se exprime musicalmente pela composição, pela interpretação e pela apreciação” (Ibidem, p.13). Expressar-se pela apreciação, segundo Filho (1971) consistiria em:

Colocar-se o ouvinte em atitude receptiva quanto aos estímulos auditivos de ordem musical, dos mais óbvios aos mais elaborados, inseri-los em sua mente e chegar afinal à integração do novo com o já existente, pelo que se elaboram novas configurações, novas entidades ideativas, novas e mais ricas maneiras de ser no comportamento íntimo do indivíduo. (...) Cada um desses aspectos de per si, ou o processo na sua totalidade, poderá causar um sentimento de prazer se vier a se tornar parte da vivência e a harmonia interna (Ibidem, p.12-13).

Deste modo, a apreciação musical pode agregar elementos ao modo de pensar, entender e gostar de música. Tavares e Cit (2008) comentam que “a atividade de apreciação se constitui numa forma de contemplação ativa ou de leitura da produção musical, ou seja, refere-se à criação de sentidos” (p.70). Assim, ao ouvir, o indivíduo cria suas próprias impressões, relações e significâncias com os sons.

Neste contexto, o músico Aaron Copland (1974) cita o que ele chama de escuta ativa:

Uma atitude subjetivo-objetiva está implícita na criação e na apreciação da música. O ouvinte deveria, assim, procurar uma maneira *mais ativa* de ouvir. Seja ouvindo Mozart ou Duke Ellington, você pode aprofundar o seu entendimento da música simplesmente tornando-se um ouvinte mais atento e consciente — não alguém que está apenas ouvindo, mas alguém que está ouvindo *alguma coisa* (COPLAND, 1974, p.15).

Na escuta ativa, o ouvinte está atento e consciente aos elementos musicais. Assim, a apreciação torna-se uma atividade criativa, na qual:

A vontade e o foco do ouvinte desempenham um papel extraordinariamente importante no sentido de se determinar o resultado perceptivo final. A apreciação [...] é e deve ser considerada seriamente pelo artista como um ato criativo da parte do ouvinte (MCADAMS, apud FRANÇA, 2002, p.12).

Para tal, o ouvinte precisa estar receptivo aos sons, já que “a apreciação será tanto mais intensa quanto mais preparado estiver o ouvinte para a recepção da mensagem que o criador quis transmitir” (FILHO, 1971, p.12). Deste modo, é possível contemplar e decodificar o fato musical, de maneira que este desperte os sentidos do ouvinte. Portanto:

A apreciação musical constitui-se no exercício constante do ouvir. Mas não apenas ouvir. Deve-se ouvir indagando, estabelecendo relações, conversando, questionando, opinando, gostando ou não, buscando significado (TAVARES; CIT, 2008, p.71).

Por ser uma atividade na qual o participante não se expressa sonoramente, a apreciação musical pode erroneamente ser entendida como uma atividade passiva. Contudo, ao atentar aos fatos sonoros, a pessoa é estimulada:

O status da apreciação enquanto ‘atividade’ pode ser questionado: como ela não implica necessariamente um comportamento externalizável, é frequentemente considerada a mais passiva das atividades musicais. No entanto, a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados (FRANÇA, 2002, p.12).

A apreciação leva então a processos mentais ativos, nos quais o apreciador faz suas próprias construções musicais. Ao escutar uma música, a pessoa realiza internamente assimilações do novo ao universo de informações e conhecimentos já existentes, de acordo com as suas vivências musicais anteriores. Torna-se então a construção de uma teia de relações sonoras, agregando cada informação ao todo de sua mente musical. De acordo com Brito (2003, p.187), “escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro.” Assim, a apreciação musical, acontecendo por meio do ouvir, relaciona-se também às assunções mentais a que este ouvir nos leva.

Como toda atividade em aula, o professor necessita conduzir a apreciação como um estudo programado para a reflexão e percepção, permitindo as internalizações e assimilações na mente do ouvinte diante dos fatos sonoros. Não podemos pensar que a atividade de apreciação musical se resume tão somente em colocar qualquer música para os alunos ouvirem, sem um trabalho direcionado, contextualizado e preparado (PENNA 2014, p.119).

Assim, o aluno pode ir além de simplesmente ouvir os sons, desenvolvendo também suas capacidades cognitivo-musicais, de modo que a apreciação é:

Muito mais do que o simples ato de ouvir, é um ouvir mais amplo, já que todas as atividades musicais envolvem o ouvir: ensaiar, improvisar, afinar, etc. A apreciação, sendo uma experiência estética, implica a formação de um bom ouvinte. Trata-se de um estado de contemplação que não está restrito a salas de concerto, mas ocorre em qualquer lugar. A apreciação é o ponto central da Educação Musical (DECKERT, apud SILVA et al, 2015, p.101).

Entendendo a apreciação como um dos pontos essenciais da Educação Musical, é necessário que o professor trabalhe de maneira que ela não seja somente uma atividade técnica e analítica:

Não queremos dizer com isso que a audição de toda música sempre deve ser uma maratona de questionamentos. O ouvir por prazer, para relaxar, para ter um primeiro contato com a música pode e deve fazer parte das atividades de apreciação. Mas, na escola, é preciso ter como objetivo a compreensão dos significados das músicas, por meio de uma audição participativa e crítica (TAVARES; CIT, 2008, p.71).

A apreciação, sendo uma atividade de escuta ativa e atenta, não pode ser realizada com crianças de maneira maçante e exaustiva, exigindo conhecimentos puramente teóricos sobre os sons. Os alunos necessitam estar livres para fazer suas assimilações e dar opiniões a respeito do que ouviram. Assim, “a apreciação musical nos jardins de infância deve ser praticada sob forma de recreação” (FILHO, 1971, p.55). Deste modo, ela:

Tem por fim um prazer de ordem espiritual, resumível num juízo de valor. É principalmente um relax, uma recreação. Não visa essencialmente à informação, nem à produção, nem à consecução de resultado nem ainda a uma formação técnica. Por isso, devem os ouvintes ser levados a um passeio pelas regiões da música, tendo um guia esclarecido que os conduza (...) (FILHO, 1971, p.71).

O professor necessita ter em mente que a experiência é o principal objetivo. Como aborda Filho (1971, p.46), “o principal cuidado, no que diz respeito à apreciação musical em grau de iniciação, é fazer que ela seja realmente uma iniciação e de ordem estritamente musical, sem preocupação com a chamada teoria da música”. Não é necessário conhecimento teórico para se apreciar música, assim como “para exprimir o agrado que me causou o perfume de uma rosa não será necessário aprender a cheirar para depois associar sensações e chegar à integração final” (Ibidem p.47). Assim, “toda e qualquer música pode ser aprendida

e apreciada apenas sendo ouvida” (ZAGONEL, 2008, p.15). Todas as pessoas podem ser apreciadores musicais, com ou sem experiência.

Temos então a apreciação como uma atividade compromissada com o desenvolvimento musical da criança, promovendo a atenção aos fatos sonoros, e também levando em conta as impressões dos ouvintes em relação a estes estímulos, trabalhando a escuta de modo ativo e livre. Considerando que a criança, desde a tenra idade, entra em contato com os mais diversos tipos de sons, será abordado a seguir sobre o ouvir musical e sua relação com o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

3.2 O ouvir musical sob uma perspectiva cognitiva

“uma sociedade que ouve bem é capaz de decidir quais sons quer estimular e quais desejam diminuir em sua paisagem sonora” (SCHAFER, 2009, p.8).

Iniciando este subcapítulo com a frase acima, é possível termos uma ideia do papel atribuído ao ouvir, sendo este a primeira experiência musical que temos. Ao recebermos os estímulos sonoros do ambiente, nós internalizamos, processamos e reproduzimos os sons. Assim, o ouvir implica não somente no desenvolvimento musical, mas também no desenvolvimento cognitivo. Desde a infância entramos em contato com os diversos sons do mundo, desenvolvendo nossa percepção sonora e nossos processos mentais.

Entramos, então, em contato com a “paisagem sonora”, termo cunhado pelo educador musical canadense Murray Schafer (2001) para definir o ambiente sonoro onde a pessoa está ou vive. Este ambiente pode conter sons de origem natural, humana e tecnológica (SCHAFER, 2001). Dentre os naturais, temos os sons produzidos pela própria natureza, como as ondas do mar, o vento na copa das árvores e o canto dos pássaros. Nos sons de origem humana, temos os sons que criamos e também os sons que o nosso próprio corpo faz, internos ou externos. Os sons tecnológicos, também chamados de industriais, são os sons produzidos por máquinas e aparelhos.

A paisagem sonora possui então sons que permeiam o cotidiano do homem. É nesses ambientes que a criança ouve e agrega as informações sonoras à sua mente. Como aborda Filho (1971):

o ato de ouvir e apreciar consiste em receber estímulos, transformá-los em percepções e inserir estas em nosso contexto mental (psíquico, cultural, afetivo, etc). Esta inserção se dá mediante a estruturação de novas configurações mentais. Todo um mundo novo – se não um homem novo – pode surgir no campo do psiquismo (p.16).

Neste sentido, podemos absorver informações do ambiente por meio do ouvir, e, a partir disso, conseguimos nos comunicar com nossos próprios sons, como a fala. O homem, sendo um ser social, torna-se humano por meio de suas relações de comunicação com outros homens (VYGOTSKY, 1991). Ouvir e comunicar-se com os sons torna-se então essencial para construir parte desta humanização, de modo que a deficiência auditiva pode trazer problemas para as relações sociais e o desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKI, 1995, p.87). Na música, a comunicação é feita por meio dos signos sonoros, como notas e timbres, que geram significâncias tanto para quem os cria, toca ou ouve. Os signos são o “sinal ou símbolo de algo” (PRIBERAM, 2019, n.p). Vygotsky (1991, p.11) afirma que “a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado”. Assim, a música comunica com o ouvinte por meio da organização significativa dos sons, e este indivíduo entra em contato com a informação sonora interpretando-a ao seu modo.

Considerando esse papel do ouvir musical na comunicação humana, podemos entender a música como promotora do desenvolvimento cognitivo. Segundo Levitin (2010), ela pode ter sido:

a atividade que preparou nossos antepassados pré-humanos para a comunicação, por meio da fala, e para a flexibilidade eminentemente representativa e cognitiva necessária para que nos tornássemos humanos. As atividades instrumentais e ligadas ao canto podem ter ajudado nossa espécie a aprimorar as habilidades motoras, abrindo caminho para o desenvolvimento do controle muscular de requintada precisão, necessário para a fala vocal ou gestual (p.294).

Com essa participação no desenvolvimento humano, é de se esperar que as pessoas ouçam, entendam e percebam a música desde a mais tenra idade. Sabemos que, ainda na barriga da mãe, o bebê entra em contato com os sons musicais do exterior (BEYER; KEBACH, 2016). A música então chama a atenção deste ser humano em formação:

O feto não reage só aos movimentos rítmico-sonoros desse seu paraíso uterino, mas também a alguns sons do mundo exterior que, dada sua intensidade, chegariam de alguma forma até ele, abrandados pelo trajeto percorrido, como ensina o doutor Rolando Benezon (SEKEFF, 2002, p.69).

Ao nascer, a audição e o desenvolvimento cognitivo do bebê vão se aprimorando juntos, desenvolvendo a sua musicalidade:

...já a partir dos dois meses os bebês são capazes de igualar altura, volume e contorno melódico das canções entoadas por suas mães, e a partir dos quatro meses já conseguem adequar-se à estrutura rítmica das canções ouvidas (SEKEFF, 2002, p.72).

A criança então cresce ouvindo e interagindo com a música por meio de suas próprias imitações e experimentações sonoras:

Mesmo um bebê muito pequeno já se sente atraído pela música e, ao ouvi-la, expressa-se com movimentos e balbucios, aderindo espontaneamente à prática. Por meio da música, a criança desenvolve suas habilidades corporais, perceptivas, sensíveis, que fazem parte da relação que estabelece com a música (KATER, 2012, p.96).

Uma prática musical muito comum em diversas culturas são as canções de ninar, que geralmente são entoadas pelas mães aos seus filhos (AMARAL, apud BEYER, KEBACH, 2016, p.13). Essas músicas ajudam a construir o repertório musical das crianças, que, ao crescerem e ouvirem tais canções, relembram sensações longínquas:

A apreciação musical das cantigas de ninar certamente nos remete a sentimentos cuja origem em nossas vivências pode ser muito antiga. Talvez possamos mesmo experimentar, ao escutá-las, uma certa sensação de tranquilidade, fruto de lembranças remotas de nossa própria infância (AMARAL, apud BEYER e KEBACH, 2016, p.14).

Deste modo, a atividade de apreciação musical pode começar a ser proposta desde quando a criança começa a perceber os sons. Nesta visão, Filho (1971) comenta que:

É a significação que transforma a coisa em objeto. Por possuir uma significação, o objeto representa para o ouvinte um interesse, no sentido psicológico do termo, e leva a uma exploração ativa, a um desejo mais amplo e variado conhecimento, a outras frequentes associações com ele, a outras reações por ele provocadas. Esta atitude de exploração ativa é que propriamente se pode chamar Apreciação Musical: reação que leva a novas reações, provocando o enriquecimento do ser, a expressão e a auto-expressão. (p.38)

O ouvir musical faz parte então de nossa percepção, estando ligado à fisiologia e constructos mentais. É em nossa capacidade de percepção sonora que podemos analisar, confrontar e transformar os estímulos musicais na nossa mente. De acordo com Filho (1971, p.16), o ato de escutar pode ser entendido como uma mensagem que é “recebida pela audição e respondida mediante a apreciação”. Neste sentido, quando se ouve, o cérebro recebe os estímulos sonoros e, por meio de suas sinapses, dá significados a estes sons. O pedagogo musical Edgard Willems comenta a respeito desta percepção e significância dos sons:

Três termos seriam necessários para situar os momentos característicos da audição. Poder-se-ia dizer: ouvir, para designar a função sensorial do órgão auditivo, que consiste em receber os sons, em ser tocado pelo som; escutar para indicar que se toma interesse pelo som, que se reage afetivamente ao impacto sonoro; entender, para designar o fato de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou (WILLEMS, apud BASTIÃO, 2014, p.23)

Assim, nós recebemos os sons sobretudo pelo sentido da audição, os escutamos quando os percebemos, e os entendemos quando tomamos consciência deles. Podemos perceber que essa perspectiva de Willems se assemelha com a perspectiva da aprendizagem em Piaget (1896-1980). Para este estudioso da Psicologia, o aprendizado acontece por meio de processos cognitivos de assimilação, quando o indivíduo entra em contato com uma nova informação; de acomodação, quando ele acopla aquela informação nova a outras informações já absorvidas; o que resulta no mecanismo de equilíbrio, que é quando o indivíduo passa ver o mundo sob a perspectiva deste novo conhecimento (PIAGET, 2007). Os novos saberes então se complementam às estruturas cognitivas já construídas, e o indivíduo interage com aquele conhecimento a partir de suas vivências. Deste modo:

O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas (PIAGET, apud FREITAS, 2000 p.64).

Com a ampliação de suas informações musicais, os alunos podem desenvolver uma musicalidade mais abrangente. O professor de música ocupa um papel relevante neste processo:

Sabe-se que atividades musicais criativas necessitam acima de tudo de uma abordagem cognitiva, pois, conhecendo os processos que a criança percorre na construção do pensamento musical (Beyer, 1988, 1993, 1994, 1995, 1996), a prática pedagógica do professor de música poderia oferecer aos seus educandos muito mais do que uma fonte de prazer, mas também, uma possibilidade de construção e entendimento do fazer música (prática do discurso musical) e, principalmente, a compreensão do seu significado, das imagens mentais desses sons. Para Beyer, a formação de um conceito implica numa vivência anterior, em nível prático, ou seja, uma construção de esquemas sensoriais-motores, simbólicos e intuitivos (FINCK, 2003, p.58).

Observamos, então, que a criatividade musical está relacionada às construções cognitivo-musicais dos indivíduos e às suas experiências sonoras anteriores. Temos assim a relevância da apreciação musical no ensino de música, pois, partindo dos modelos sonoros sugeridos pelo professor, o aluno pode construir sua mente musical.

O educador deve então auxiliar os alunos no fazer e compreender musical, proporcionando novas experiências a estes. De acordo com Vygotsky (1979), o professor é um mediador social do aprendizado, oportunizando atividades para que o educando possa alcançar os objetivos pedagógicos. Esta mediação ocorre quando o educador “se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2004, p.5). Ele trabalha então para que os níveis de desenvolvimento dos educandos tornem-se níveis reais de saberes e habilidades, de modo que "a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã" (VYGOTSKY, 1991, p.58).

Sendo o mediador entre a aprendizagem musical e os estudantes, o professor precisa procurar ferramentas para ajudá-los a desenvolverem suas próprias musicalidades. Tal qual o educador, a cultura é um meio bastante influenciador na construção da mente musical dos alunos. É na cultura que eles entrarão em contato com representações musicais naturalmente, realizando a apreciação musical em seu cotidiano. Tendo isso, dissertaremos a seguir sobre uma abordagem histórico-cultural da apreciação musical.

3.3 O sujeito, sua cultura e a apreciação musical

A música, composta pelo homem, carrega características do seu compositor. Tais características podem ser a sua personalidade, o nível de desenvolvimento da técnica, a experiência musical anterior e os “fatores sociais em que exerceram a criação, tais as convenções, a cultura, o grau de evolução da música no seu meio ou no mundo, o momento histórico e estético da música, as injunções de valores diversos, etc” (FILHO, 1971, p.16-17). Observando estes elementos culturais atrelados à música, podemos analisar a apreciação musical considerando o meio onde ela ocorre.

De acordo com Vygotsky (1979), o aprendizado é um processo no qual o indivíduo entra em contato com conhecimentos e informações que lhes são apresentadas na interação com o meio em que ele vive. Isto se dá a partir do momento em que os signos e sistemas simbólicos são internalizados pela pessoa, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores. Por meio da experiência social, o ser humano vai adquirindo conhecimento e se desenvolvendo cognitivamente, acumulando saberes que também podem ser transmitidos aos outros por meio das relações sociais. Tais aquisições refletem-se na atividade humana, resultando na ação do homem sobre o seu ambiente. Neste movimento de troca e partilha, o indivíduo transforma seu meio enquanto também transforma a si mesmo. Segundo Leontiev (1983), essa transformação:

(...) manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais, e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo que expressa sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano (LEONTIEV, 1983, p.131, tradução própria)

Dentre esses produtos resultantes da transformação do meio, temos a música, já que a interação musical entre as pessoas reflete nos modos de fazer e entender esta arte. Neste aspecto, Filho (1971) comenta que:

A arte é feita pelo homem. Logo, a evolução dela é expressão do evoluir deste, do espírito humano, em função dos seus próprios impulsos e das características do momento histórico-social em que tais impulsos se manifestam (p.19).

Desta forma, os modos de fazer música refletem a cultura e período histórico em que o homem vive:

(...) há sempre em ação um duplo jogo de forças, as do próprio artista – sua capacidade criadora, tendência a explorá-la, exercê-la, personalidade e temperamento, enfim tudo aquilo que constitui o artista criador como tal e se manifesta como presença humana - e as do meio: época, ambiente, na enorme complexidade de relações que lhes integram os componentes (FILHO, 1971, p.20)

Precisamos considerar então a construção social do significado musical, como afirma Green, A.M.:

Não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. Não existe, portanto, por um lado, o mundo das obras musicais (que não são entidades universais e se desenvolvem em condições particulares ligadas a uma dada ordem cultural), e por outro, indivíduos com disposições adquiridas ou condutas musicais influenciadas pelas normas da sociedade. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada (GREEN, in SOUZA, 2004, p.8).

Um exemplo em que ocorre esta relação entre as ideias de um artista e o meio em que ele vive é o do compositor alemão Ludwig Van Beethoven (1770-1827), cujas obras e estilos marcaram a transição do período musical do classicismo para o romantismo. Os musicólogos Grout e Palisca (2007) comentam a respeito da influência do período histórico em que Beethoven viveu para o seu modo de criar e pensar música:

[Beethoven] viveu numa época em que novas e poderosas forças começavam a manifestar-se na sociedade, forças que o afetaram profundamente e se repercutiram na sua obra. Beethoven (...) foi filho das gigantescas convulsões que vinham fermentando ao longo do século XVIII e que eclodiram com a Revolução Francesa. Historicamente, a obra de Beethoven é construída de acordo com as convenções, os gêneros e os estilos do período clássico. Mas as circunstâncias externas e a força do próprio gênio levaram-no a transformar esta herança e fizeram dela a origem de muito do que veio a caracterizar o período romântico (2007, p.546).

Vemos então que as guerras, a efervescência da Europa, as novas visões de mundo e o desgaste de estruturas musicais previamente estipuladas podem, na visão dos musicólogos, ter refletido no fazer musical revolucionário de Beethoven. Assim, o meio histórico-social em que ele viveu influenciou sua música, que, por consequência, influenciou na música de outros compositores posteriores, marcando a transição para um novo período da música de concerto. Temos então que o fazer e compreender musical é influenciado pela história e pelo meio, sendo a música uma das linguagens utilizadas pelo homem para falar de si, da sua realidade e de suas impressões sobre o mundo. Ela não existe por si mesma, mas sim inserida dentro de um contexto sociocultural:

Quando ouvimos, cantamos ou tocamos música, estamos penetrando parcialmente nesse grupo social e no pensamento deste ‘homem’ que a criou. A crença nesta concepção fundamenta a importância e a necessidade de incluir a música no âmbito da educação (ALMEIDA; PUCCI, 2003, p.15-16).

Desta forma, uma Educação Musical que enfatiza a apreciação não deve estar empenhada somente em ensinar música, mas também em conhecer sobre a humanidade e a sua história. O educador musical atuaria então na enculturação⁵ do aluno por meio dos elementos musicais, proporcionando o acesso a estes.

Vemos assim que o trabalho de apreciação é importante no ensino de música, pois, por meio dele, o aluno pode conhecer mais sobre a cultura humana, desenvolver sua mente e criar sua própria musicalidade. Em meio ao universo de possibilidades e tipos de músicas que o professor pode trazer para as aulas, temos a música de concerto. Ela contém conceitos e símbolos musicais construídos e transformados ao longo dos anos que refletem os períodos históricos e pensamentos das épocas da humanidade. O canto gregoriano, por exemplo, excluía os instrumentos musicais, por que acreditavam na época que estes não podiam ser

⁵ Entende-se por enculturação o processo pelo qual os sujeitos aprendem a sua cultura, de maneira contínua, durante toda a vida. De acordo com Merriam (1964), “cada cultura modela o processo de aprendizagem para estar de acordo com os seus próprios ideais e valores” (1964, p. 145)

usados na igreja; a ópera romântica retratava histórias de humanos e deuses; o balé acompanhava os movimentos do corpo na dança; as obras inspiradas em músicas folclóricas refletiam a cultura dos povos; e as fugas de Bach dominavam o período musical em que este compositor viveu. Apreciar a música de concerto torna-se então mais do que um mero exercício musical, vindo a ser também um exercício de conhecimento da humanidade e de nós mesmos. Tendo isso, discorreremos no capítulo a seguir sobre este tipo de música.

4 A MÚSICA DE CONCERTO

4.1 Definição

Dentre as diversas manifestações musicais existentes no mundo, temos a música de concerto, desenvolvida nos últimos séculos na cultura ocidental. Como a presente pesquisa objetivou realizar um trabalho de apreciação musical com este tipo de repertório, conhecer sobre ele é algo fundamental para este estudo. Devemos, portanto, entender o que seria esta música de concerto, comumente chamada de música clássica ou música erudita. Foi escolhido neste trabalho referir a este tipo de música como música de concerto, já que música clássica poderia remeter à música feita durante o período do classicismo, e música erudita é um termo muito amplo, já que a erudição pode remeter a muitos significados.

O musicólogo Vargas, citado por Barros (2012), comenta que este tipo de música está relacionado com a escrita e a erudição:

Penso que a definição mais correta é a definição histórica e geográfica; é a tradição musical que começou cerca do ano mil na Europa e que evoluiu até hoje na Europa e nas suas colônias posteriores, através do meio da escrita. É a escrita musical, o uso da partitura, que melhor caracteriza a música de concerto, sendo que Richard Taruskin na sua recente *Oxford History of Western Music* usa mesmo o termo "literata" para sublinhar a importância da escrita na criação dessa tradição musical específica (VARGAS, apud BARROS, 2012, p.14).

Durante a idade média, poucas pessoas sabiam ler e escrever, e bem menos ainda sabiam ler as notas musicais em uma partitura. É nesse contexto que vem o termo “música erudita”, pois ela era a música escrita, das pessoas que sabiam ler e escrever os símbolos. Ao começar a padronizar a escrita musical, e escrever notas, dinâmicas e combinações de instrumentos, os músicos puderam deixar este registro guardado para eles próprios e para os demais músicos que soubessem ler e decodificar aqueles símbolos. Isso permitiu analisar, conferir, copiar e elaborar novas ideias a partir daquela escrita musical, viabilizando os registros ao longo dos séculos. Podemos observar esse fato em muitas orquestras e demais grupos que atualmente executam música de concerto, utilizando transcrições musicais que vêm sendo copiadas desde muitos séculos atrás. Esta música de concerto está então intimamente relacionada com o conhecimento da escrita musical, tendo em Guido D’Arezzo⁶

⁶ O monge Guido D’Arezzo elaborou o sistema de notação musical atual, permitindo o registro da música de maneira mais precisa. Ele deu o nome das notas musicais, dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, tendo por base as palavras dos versos de um hino a São João. Antes desse sistema, a forma de transmissão musical era a repetição contínua dos cantos litúrgicos.

uma de suas principais bases. Foi ele quem deu nome às notas, sendo um dos principais precursores do registro musical. Assim, D'Arezzo:

(...) criou a base para a preservação no tempo das obras musicais escritas a partir do século XII. A música de concerto europeia dispôs desde então de um suporte tecnológico de preservação histórica. Se hoje podemos tocar e ouvir música do passado, é porque existiu o seu suporte de sobrevivência – a partitura (VARGAS, apud BARROS, 2012, p.16)

Após séculos, a música alcançou outro patamar no quesito registro e reprodução com o surgimento da gravação sonora. De acordo com Gohn (2003, p.52), a gravação musical teve início “em julho de 1877, quando Thomas Edson⁷ patenteou o fonógrafo, o primeiro aparelho que registrava e tocava o som gravado”. A preservação e difusão da música então se intensificou, de maneira que ela foi inserida nas mais diversas mídias, desenvolvendo assim o mercado fonográfico⁸. Grout e Palisca (2007) comentam acerca da difusão da música de concerto nestes contextos midiáticos:

Os factores sociais e tecnológicos desempenharam um papel fundamental na evolução da cultura musical do século XX. O rádio, a televisão e a fidelidade das gravações estiveram na origem de um crescimento inédito do público dos diversos gêneros musicais. Estes progressos tecnológicos permitiram uma ampla difusão do repertório clássico, de Vivaldi a Prokofiev, bem como da música do passado mais remoto e do presente. Estimularam ainda o desenvolvimento de um enorme repertório de música popular (p.697).

Vemos então que a tecnologia influenciou nas maneiras de se fazer e difundir a música de concerto, desde o surgimento da escrita musical até as gravações sonoras. Desta forma, esta música pôde estar presente nos mais diversos contextos, como salas de concerto, rádio, programas de televisão, CD's, internet, cinema e desenhos animados. Relacionando a atividade de apreciação musical no ensino de música com este repertório, abordaremos a seguir sobre o trabalho com a música de concerto nas atividades de apreciação musical.

4.2 A música de concerto e a apreciação musical

Ao ouvir uma música, a mente do ouvinte gera gostos e opiniões a respeito dos sons apresentados. O compositor Aaron Copland (1974, p.15) afirma que o apreciador está ao

⁷ Renomado inventor americano, responsável por vários dispositivos importantes para a trajetória e desenvolvimento da humanidade. Em seu nome, mais de mil patentes foram registradas, entre elas o fonógrafo, a câmera cinematográfica e a lâmpada incandescente.

⁸ Fonograma é o registro do áudio na forma de gravação.

mesmo tempo dentro e fora da música, observando-a, e, apesar de não poder alterá-la, interage com ela por meio de suas expectativas, sejam elas realizadas ou frustradas.

Esta natureza ativa e estimulante da apreciação musical acarreta no ouvinte gostar ou não daquilo que ele escuta. Filho (1971, p.37) afirma que o apreciador, de maneira geral, é aquele que percebe, sente, gosta ou não gosta. Ao trabalhar apreciação musical com os alunos, o professor pode muitas vezes se deparar com a desaprovação deles com determinadas músicas ou gêneros musicais. Referente a esta questão do gosto musical na apreciação, Filho (1971) comenta que:

O equipamento inato ou adquirido é um aparelho em estado de prontidão para funcionar espontaneamente como captador dos estímulos internos ou externos, cuja satisfação é exigida pelo ser como imperativo biológico ou psicológico, ou ainda psicossocial. A satisfação da tendência gera um estado de prazer; a insatisfação, o de desprazer. Essa é a base afetiva subjacente ao funcionamento do psiquismo. O simples ato de ver uma coisa poderá ser agradável ou desagradável segundo as condições psicofisiológicas em que se opere. O objeto visto poderá por sua vez causar um daqueles estados citados, segundo sua adequação ou não adequação às configurações inatas ou adquiridas dos critérios íntimos de agrado ou desagrado (p.15).

Assim, o ouvinte tem sua própria percepção sobre a música, podendo gostar ou não dela. Um dos fatores que podem influenciar no gosto musical é o meio sociocultural em que o ouvinte vive: família, religião, escola e mídia são alguns dos elementos socioculturais formadores do gosto. Os professores devem então proporcionar diversas experiências sonoro-musicais aos alunos, atuando como mediador entre eles e o conhecimento musical. Com isso, os discentes podem entrar em contato com um leque musical abrangente, alargando suas fronteiras e construindo sua musicalidade.

Contribuindo com este pensamento, Penna (2008, p.96-97) ressalta a importância de trabalharmos a diversidade musical nas aulas de música, de maneira que o repertório da música de concerto seja contemplado. Este tipo de música foi amplamente desenvolvido e realizado nos últimos séculos, influenciando ainda hoje os modos de fazer e entender música. Com o passar dos anos, vimos nascer grandes períodos da música de concerto, que foram: o período da idade média (476-1450); o período da Renascença (1450-1600); o período do Barroco (1600-1750); o período do Classicismo (1750-1810); o período do Romantismo (1810-1910) e o Modernismo. Diversas obras foram compostas ao longo desses tempos por conhecidos compositores. O educador musical pode vir a utilizar essas músicas para complementar a formação dos alunos, proporcionando a eles o conhecimento do repertório e

dos elementos ali elementos. Sloboda (2008) comenta sobre a importância de se estudar as obras dos mestres da música, ao afirmar que essas composições:

forçam o aluno a concentrar-se nas propriedades básicas e subjacentes do sistema tonal, ao invés das formas composicionais particulares que estão em moda na cultura, e que constituem apenas um pequeno subconjunto das muitas formas de escrever música tonal aceitável (2008, p.154).

Podemos escutar nestas obras uma variada gama de elementos musicais: harmonia, ritmo, colorido orquestral, timbres de instrumentos, canto e até elementos das músicas folclóricas dos países, principalmente no período do Romantismo.

Com tanto valor musical e histórico, a música de concerto contrasta ao não ser tão conhecida e apreciada pela população brasileira. Uma pesquisa realizada pelo SESC revelou que 89% dos brasileiros nunca foram a um concerto de ópera ou música de concerto em salas de espetáculos, e 83% nunca foram em qualquer outro local (SESC, 2018, n.p.). Complementando esses dados, Alexandre (2018) comenta sobre a pesquisa feita por Sloboda na *Guildhall School of Music and Drama*, a *Understanding Audiences research program*, que estudou o público da música de concerto. Em seu estudo acerca da situação atual desta plateia, ele comenta que:

Dois dados atestados por Sloboda (2016) devem alertar os agentes culturais que prezam por esse público: ele está rareando e envelhecendo. Sloboda traça um paralelo entre as características do modelo tradicional de concertos mais utilizado nos concertos clássicos e do modelo das audiências modernas presente na cultura popular contemporânea direcionada às audiências jovens (ALEXANDRE, 2018, p.35).

Sloboda aponta então que a música de concerto tende a perder ouvintes, já que os mais jovens não estão conhecendo ou se interessando por ela, e o público está ficando cada vez mais velho. Isto é agravado pela falta de familiaridade e conhecimento sobre este tipo de música, vindo a ser barreiras significativas para a participação da população em concertos (PITTS, DOBSON, GEE, SPENCER, apud ALEXANDRE, 2018, p.36).

Pelo fato de a Educação Musical possibilitar preferências por um estilo de música ou outro, os professores podem proporcionar o contato dos alunos com diversas manifestações musicais, como foi visto no início deste subcapítulo. Tendo a música de concerto expressiva presença e atuação na história da música ocidental, influenciando inclusive a atual música popular e midiática, os professores precisam ficar atentos a ela e à sua importância, assim como à sua riqueza e variedade sonora.

Como vimos na pesquisa de Sloboda, este tipo de música não faz parte do cotidiano e dos gostos da maior parte dos jovens. Essa falta identificação pode acarretar em repulsa e desinteresse por conhecer este repertório. De acordo com Zagonel (2008, p.15), a música de concerto “costuma dar medo e causar resistência nas pessoas. Muitos sequer querem ouvi-la por pensar que não vão entender nada, e ela será, então, considerada chata”. Precisamos então, como educadores musicais, contornar tais ocorrências, se quisermos proporcionar aos alunos um contato agradável com a música. Bastião (2014, p.82) afirma que esse tipo de música “precisa ser escutada e trabalhada, para que possa estar mais próxima do estudante e fazer parte de suas preferências musicais”.

A falta de contato prévio do repertório da música de concerto não deve, contudo, ser um empecilho para ouvi-la e conhecê-la:

Há também quem pense que, sem conhecer a teoria da música, sem saber ler uma partitura, não se pode apreciar e conhecer a música clássica. Mas, isso não é verdade. Toda e qualquer música pode ser aprendida e apreciada apenas sendo ouvida (ZAGONEL, 2008, p.15).

Como também propõe Schafer (2011):

Sejam curiosos em relação à música. Não se contentem em ficar só nas suas preferências musicais, pois, ninguém está traindo novos hábitos pela aquisição de novos (p.11-12).

É preciso então, ao trabalhar música de concerto na escola, encontrar meios de evitar um bloqueio ou falta de identificação, quebrando paradigmas e aproximando esta música dos alunos, pois “entre a arte e o público (...) há sempre alguma distância. Como diminuí-la? Certamente por um movimento de aproximação” (FILHO, 1971, p.133).

Complementando o universo de propostas de atividades voltadas para trabalhar a música de concerto em aula, podemos citar aqui os desenhos animados como uma sugestão repleta de variedades. Diversas animações contêm este tipo de repertório, acompanhando as imagens e enredos. Caberia então ao educador musical encontrar maneiras de tematizar e aplicar estes materiais audiovisuais no ensino de música. Tendo isso, abordaremos a seguir sobre o trabalho com animações com música de concerto em aula.

4.3 O uso de desenhos animados com música de concerto na apreciação musical

Conforme foi abordado anteriormente, o registro musical foi muito importante para a preservação e difusão da música de concerto. Com a gravação sonora, a música pôde ser

inserida em vídeos. Isso permitiu uma abrangência nos modos como essas mídias interagem com os telespectadores, já que:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORAN, 1995, p.27).

Dentre esses materiais audiovisuais que utilizam a música, temos as animações. Ao assisti-las, as crianças fazem interpretações, construindo seus pensamentos e fantasias. Usando as animações em aula, o professor pode aproximar as crianças dos conteúdos que ele queira trabalhar:

A utilização dos recursos midiáticos nos permite uma aproximação maior do universo infantil. Os desenhos animados são utilizados como entretenimento, mas contém diversificados temas para desenvolvermos em aula e servem como impulsionadores para projetos de qualquer natureza (PONSO, 2008, p.69).

Assistir a desenhos animados é uma prática do cotidiano infantil que ocorre paralelamente com outras práticas, como brincar ou ir à escola. Abordando maneiras de trabalhar o repertório da música de concerto nas salas de aula, Ponso (2008) afirma ainda que é possível utilizar desenhos animados com música de concerto para reduzir a distância entre os alunos e este repertório:

Desenvolver um trabalho interessante com a chamada música clássica em sala de aula, inúmeras vezes, requer imaginação e criatividade. As crianças, em geral, não estão familiarizadas, num primeiro momento, a escutar música de orquestra ou qualquer música instrumental. Os desenhos musicados podem permitir uma aproximação maior com esse tipo de repertório como, por exemplo, os desenhos da série *Silly Symphonies* (1929-1930) e da série *Tom & Jerry* (1940 - atual) (PONSO, 2008, p.69).

Assim, as animações podem estimular os alunos a verem as imagens enquanto também ouvem a música ali presente:

Esses desenhos trazem à tona compositores (...) com muita alegria e diversão, fazendo com que as crianças não se esqueçam de sua trilha sonora. Trazer esse material para a sala de aula e auxiliar os alunos na identificação das músicas e dos compositores permite uma aproximação do que os alunos vêem e ouvem diariamente com a música de outrora (PONSO, 2008, p.69).

A autora comenta ainda que os alunos podem, por exemplo, criar relações entre as dinâmicas das imagens e as dinâmicas da música:

No caso dos desenhos animados da Disney, alguns alunos reconhecem-nos, pois muitos já os assistiram, para, em um segundo momento, perceberem algo na música incluída no desenho e a relação existente entre a trilha sonora e o ritmo dos personagens (Ibidem, p.69).

Com isso, a identificação dos alunos com a música na animação pode promover uma aproximação com aquela obra. Ao utilizarmos estes desenhos em aula, nós, como professores, podemos:

...levar os alunos a interessarem-se por outros momentos de audição daquela mesma natureza ao questionarmos sobre aspectos musicais presentes no desenho, como recordar quais instrumentos ilustraram determinadas passagens; aprofundar a análise quanto ao estilo da composição; formação do grupo de instrumentos; o caráter, se era música lenta, rápida; se acompanhava as cenas de ação, de tristeza; se cada personagem tinha música que o identificava, enfim, esmiuçar a obra, descobrir uma característica nova toda vez que o desenho for retomado. Se proporcionarmos atividades interdisciplinares como essa, que alia a parte musical com a arte do desenho, estaremos possibilitando aos alunos diferentes formas de interação com o objeto de estudo (Ibidem, p.70).

Segundo as palavras da escritora, podemos utilizar as animações para trabalhar conceitos musicais como os timbres dos instrumentos, os andamentos e as dinâmicas. Os educadores podem então sugerir que os alunos assistam a estes desenhos com a atenção voltada para os detalhes musicais, viabilizando a construção do aprendizado.

Quando assistem a desenhos animados, as crianças criam sensações, emoções e identificações para com personagens (GENTILE, apud GERVAZIO, 2008, p.2). Deste modo, as animações com música de concerto podem vir a ser ferramentas na mediação entre o conhecimento musical e o aluno, ao aproximá-lo dos conteúdos ali presentes. Além disso, o professor teria nestes materiais midiáticos um apoio para o ensino de música.

A professora Jusamara Souza (1997) comenta a respeito da criação de materiais didáticos alternativos para a Educação Musical, reforçando a necessidade de um maior conhecimento sobre este assunto. Referindo-se à carência de materiais para as aulas de música, ela escreve que é necessário “suprir a lacuna a respeito do material instrucional produzido na área de música, (...) tentando contribuir na elaboração de alternativas para superar a realidade precária dessa área no Brasil” (SOUZA, 1997, p.9). É evidente que na atualidade muita coisa já foi feita, mas muito mais pode ainda ser feito e desenvolvido em prol da educação musical. Desta forma, desenhos animados com música de concerto podem ser uma sugestão de material para as atividades de apreciação musical, auxiliando educadores que pretendem ampliar sua gama de estratégias pedagógicas. Tais animações possuem obras

de diversos compositores e períodos da música de concerto, cabendo ao professor encontrar modos de introduzi-los de modo pedagógico e direcionado.

Ao assistirem desenhos animados no seu cotidiano, as crianças podem aprender os conteúdos ali presentes por meio de uma educação informal, que, segundo Gohn (2008, p.107), é aquela “transmitida pelos pais na família, com convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc.”. A autora afirma ainda que essa forma de educação “decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar” (Ibidem, p.107). Já na escola, o aprendizado seria mais direcionado, complementando aos conteúdos trabalhados no currículo de música.

Complementando o pensamento acima, Lurçat (1998, p.120) afirma que existem três maneiras de aprender, que são “por impregnação, pela atividade e pela transmissão sistemática dos conhecimentos que exigem a ação organizada do adulto”. A aprendizagem pela impregnação é “uma forma de aprendizagem caracterizada pelo fato de a pessoa aprender sem saber que está aprendendo (Ibidem, p.120)”. Deste modo, “a aprendizagem por impregnação é muito poderosa, opera com mais eficácia no início da vida e, de forma mais geral, em todas as circunstâncias em que não é possível saber que se está a aprender (Ibidem, p.120). Assim, quando uma criança assiste despretensiosamente a desenhos animados com música de concerto, seja em casa ou na escola, ela pode reter as informações sonoras ali apresentadas, tais como ritmos, melodias e timbres, por meio da impregnação. Com a devida orientação e organização do professor, esta aprendizagem musical pode ocorrer também por meio da transmissão sistemática de conhecimento, que é quando o professor explana e ensina um determinado assunto; e também pela atividade, que é quando o aluno exercita sua mente realizando tarefas relacionadas aos conteúdos.

Vemos então que assistir aos desenhos animados pode ser um meio de aprender, pois as crianças podem tomar conhecimento dos elementos musicais ali presentes, tanto direta quanto indiretamente. Conceitos como repertório, melodia, ritmo, harmonia, dinâmica, temas musicais, articulações, andamento, figuras musicais, períodos, estilos, conhecimento de orquestra, instrumentos, regência, ópera e canto são constantemente encontrados nas animações com música de concerto. Esta pesquisa vem sugerir então o uso destes materiais nas de música com crianças. A proposta aqui apresentada é uma maneira de realizar a apreciação musical de forma envolvente e lúdica com elas. Na sequência, será abordado o conteúdo sobre as animações, estudando suas características, origens e como a música de concerto começou a se fazer presente.

5 AS ANIMAÇÕES

5.1 Animações: Definição e características

As animações, também conhecidos como desenhos animados, são uma forma de expressão artística muito presente no cotidiano das crianças. Para entendermos como esses materiais podem ser utilizados nas aulas de música, devemos primeiro compreender as suas definições e origens. O que seria então uma animação? Segundo Nogueira (2010), uma animação “consiste numa sequência de imagens que, devido à denominada persistência da imagem na retina (...), cria a ilusão de movimento” (2010, p.59). Esta ilusão é fundamental para entendermos como nossos olhos enxergam uma sucessão de desenhos como movimento, e não como imagens separadas umas das outras. Sobre esta persistência da imagem na retina, Junior, citado por Oliveira (2009), explica que:

O primeiro estudo publicado a este respeito foi o artigo “*The Persistence of Vision with Regard to Moving Objects*” (1824) de Peter Mark Roget (1779-1869). Segundo o artigo, o olho humano tende a reter uma imagem por uma fração de segundos enquanto outra imagem está sendo percebida, assim, o olho humano, tende a combinar imagens vistas em sequência em um único movimento quando exibidas rapidamente (JUNIOR, apud OLIVEIRA, 2009, p.4).

Podemos ter um exemplo desta persistência da imagem na retina quando olhamos para uma luz, fechamos nossos olhos, e percebemos que, mesmo com eles fechados, ainda continuamos a enxergar resquícios luminosos. Isso seria então a persistência da imagem na retina. O segredo da animação não estaria então nas imagens em si, mas no que acontece entre uma imagem e outra, já que:

a animação não é a arte do desenho que se move, mas, antes, a arte dos movimentos que são desenhados’. Por isso, o que acontece entre fotogramas é mais importante do que o que acontece em cada fotograma. São as pequenas variações entre cada uma das imagens (registem elas desenhos, marionetas, objectos ou quaisquer outros elementos) que permitem a animação (MCLAREN, apud NOGUEIRA, 2010, p.59).

Podemos observar que, nas animações, a ilusão do movimento é criada por meio de pequenas variações entre uma imagem e outra. São essas variações que dão a impressão cinética para quem os assiste:

É esta ideia de atribuição de ânimo e vitalidade a entidades que não os possuem – e que, no fundo, está já implícita na própria designação animação – que leva muitas vezes a afastar o cinema de animação da noção comum de realidade. E daí talvez, também, que este tipo de cinema, pela liberdade criativa que faculta, faça frequentemente do sonho, da fantasia e das mais diversas abstrações e efabulações o seu motivo temático (NOGUEIRA, 2010, p.59).

Por conta dessa possibilidade criativa, a linguagem das animações remete constantemente à fantasia, vindo a “suspender, manipular, subverter ou desafiar as leis e convenções do mundo como o conhecemos: as leis da física, as normas culturais, as premissas éticas, etc” (Ibidem, p.59). Neste sentido:

A estabilidade e familiaridade de categorias como espaço e tempo, causa e efeito, realidade e imaginação são, frequentemente, colocadas em questão no cinema de animação – e é aí mesmo, nessa liberdade extrema que apenas na criatividade parece encontrar o seu limite, que poderemos localizar um dos factores essenciais da sua valia artística. (...) Compreende-se, por isso, que sejamos tentados a remeter a animação para o âmbito do animismo, da alquimia e da magia. (...) Na animação tudo pode ganhar vida e personalidade: objectos, marionetas, fantoches ou desenhos, por exemplo, revelam-se capazes de exprimir sentimentos, de manifestar vontades, de agir e de reagir. O inorgânico torna-se orgânico, o material torna-se espiritual. (NOGUEIRA, 2010, p.60).

Esta natureza das animações, misturando elementos da vida real e da fantasia, o possível e o impossível, permitiu aos personagens fazerem coisas que não são possíveis no mundo real. Tendo a quebra da realidade como fundamento, as animações tiveram na mente criativa humana os limites para as possibilidades inventivas. Entendendo o que é uma animação e suas características, podemos agora conhecer mais sobre sua origem, que tem em sua gênese a capacidade do homem em se representar e se ver representado em figuras e formas, o que chamamos de antropomorfização.

5.2 Animações: a idealização antropomórfica

Sabemos que as pessoas se expressam por meio da arte, e o desenho é uma das formas mais comuns e antigas de expressão artística. Ao se expressar, o homem traz para o exterior aquilo que está no interior, em seu pensamento. Segundo Vygotsky (1995), a forma de pensar do homem está relacionada com as suas funções psicológicas superiores. Essas funções se tratam:

Em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc (VYGOTSKY, 1995, p.29).

Construindo tais funções, a natureza humana desenvolveu um conceito conhecido hoje em dia como antropomorfismo. Esta palavra tem origem grega, sendo uma combinação de "antrophos" (humano) e "morphé" (forma). De acordo com a "*Encyclopedia of Human-Animal Relationships*", editada por Marc Bekoff, o antropomorfismo é:

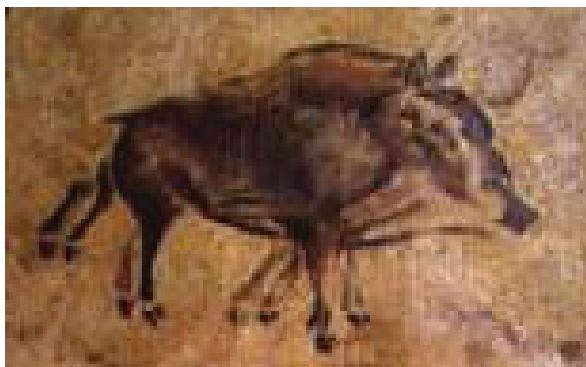
...a atribuição de características humanas a objetos, eventos ou animais não-humanos. É uma tendência natural do ser humano, pensada para ser o resultado de um sistema perceptivo projetado para encontrar ordem em um mundo complexo. No desenvolvimento normal de seres humanos, a propensão característica de atribuir sentidos para outros irá tornar-se uma reação natural da mente e vai encontrar uso na interação social (BEKOFF, 2009, p.70, tradução própria).

Dentre as primeiras representações antropomórficas feitas pelo homem, temos as pinturas nas paredes das cavernas, também chamada de Arte Rupestre. Por meio desta arte, os primeiros artistas pré-históricos representavam a si mesmos o que os permeavam:

Tomando a si mesmos como modelos, os antepassados humanos poderiam atribuir motivação, desejo, e compreensão aos animais para determinarem com quais poderiam cooperar, de quais deveriam fugir, e quais poderiam caçar e comer (BEKOFF, 2009, p.70, tradução própria).

É ainda na arte rupestre que encontramos as primeiras representações de movimento nos desenhos. Podemos ver isso na figura 1, logo abaixo. Esta imagem foi encontrada em 1878 na caverna de Altamira, na Espanha. Nela, um Javali é representado com oito patas, imitando o movimento ao correr, de modo que “a sobreposição de múltiplas pernas ou a própria dinâmica da coreografia de certas acções parecem evidenciar um esforço de captação e simulação do movimento” (NOGUEIRA, 2010, p.64).

Figura 1 - Javali de oito patas⁹



Fonte: Caverna de Altamira – Espanha

Milhares de anos se passaram desde estes desenhos rupestres, e a humanidade desenvolveu e transformou sua forma de representar o homem e o que o permeia. Os animais desenhados passaram a ter personalidades e características humanas, e muitos foram amalgamados com o homem em suas representações, como vemos na escultura do deus egípcio Hórus, presente na figura 2, cuja aparência era parte pessoa e parte animal:

Figura 2 - Hórus, deus egípcio da justiça e vingança



Fonte: Templo de Hórus. Edfu, Egito

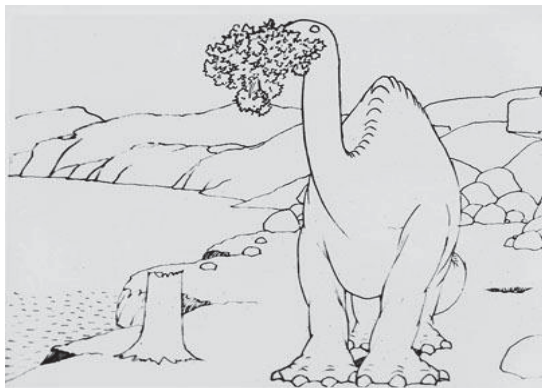
Esta mistura entre homem e animal nas imagens e esculturas artísticas foi chamada de zooantropomorfismo, que tem a ver com a representação de personagens e figuras com características humanas e animais.

O homem então seguiu representando a si mesmo ao longo da história da humanidade, em forma de pinturas, desenhos ou esculturas. Durante a maior parte da existência humana

⁹ Disponível: <<http://precinemahistory.net/900.htm>>

essas representações não eram animadas, ou seja, não causavam a ilusão de movimento em quem os via por meio da persistência da imagem na retina. Foi somente no final do século XIX que surgiram os primeiros desenhos de fato animados (NOGUEIRA, 2010). E, entre essas primeiras animações, o ideal zooantropomórfico já estava presente, de maneira que “os animais se contam entre os primeiros personagens da animação” (Ibidem, p.102). O animador Winsor McKay¹⁰ foi um dos primeiros a trabalhar isso, ao atribuir personalidade humanas aos seus personagens animais (NOGUEIRA, 2010, p.67). Em sua animação *Gertie the Dinosaur* (1914), o próprio McKay interage com uma personagem dinossauro que é tímida e gosta de comer e brincar, conforme mostra o *frame*¹¹ deste desenho na figura 3

Figura 3 - Dinossauro animado de Wilson McKay



Fonte: “*Gertie the Dinosaur*” - Winsor McKay - EUA – 1914

Ao delegar características humanas à sua personagem animal, McKay abriu caminho para um padrão zooantropomórfico que foi utilizado sequencialmente pelos demais animadores, como o conhecido Walt Disney¹² (NOGUEIRA, 2010, p.67). Desta forma:

Se os animais tiveram desde sempre uma presença reiterada na animação, tal dever-se-á, com certeza, ao facto de neles as expressões humanas serem mais simplificadaamente enxertadas – através da antropomorfização. Assim, a expressão humana aplicada aos animais (e aos objectos) seria um passo primeiro ou uma via possível para esse objectivo último que é a animação de um humano artificial, de forma naturalista, obviamente, com ritmos, expressões e movimentos perfeitos (NOGUEIRA, 2010, p.102).

Vemos então que a representação humano-animal nas pinturas rupestres, e, posteriormente, nas animações, foi fundamental para a delegação de personalidade aos

¹⁰ Conceituado ilustrador e desenhador americano, Winsor McKay é outra das figuras-chave deste período inicial da animação (NOGUEIRA, 2010, p.67)

¹¹ Quadro de vídeo, também conhecido como frames de vídeo ou frames por segundo, é cada uma das imagens fixas de um produto audiovisual. Geralmente a sensação de movimento se dá a partir de 24 frames por segundo, que corresponde a 24 imagens com variações entre uma e outra.

¹² Renomado animador norte Americano, conhecido por fundar os estúdios Disney, cujo personagem animado proeminente é o camundongo Mickey Mouse.

personagens animados. Utilizando a ideia de antropomorfismo, os animadores puderam desenvolver desenhos com comportamentos humanos, como os músicos presentes na figura 4, logo abaixo:

Figura 4 - Mickey regendo dentro de um tornado, acompanhado pelos músicos, o movimento “Tempestade”, da abertura da ópera “Guilherme Tell”, de Rossini (1792-1868)



Fonte: *The Band Concert* – Walt Disney – EUA – 1935

Esta imagem contém uma cena pertencente à animação *The Band Concert* (1935), na qual o personagem Mickey Mouse¹³ rege uma banda que toca a abertura da ópera *Guilherme Tell*, do compositor Rossini (1792-1868), enquanto são sugados por um tornado. Assim, a antropomorfização nos desenhos animados permitiu o desenvolvimento de personagens com personalidades e comportamentos humanos, tais como instrumentistas, maestros e cantores, conforme podemos ver na imagem 4.

As animações seguiram então misturando realidade e fantasia, e, tal qual os primeiros desenhos rupestres nas paredes das cavernas, também representaram o homem, o que o permeia, seu cotidiano, sua imaginação e seus anseios. Esta ligação do atual com o antigo mostra como o homem, em sua essência, busca representar seu pensamento por meio dos desenhos. Tendo isso, abordaremos a seguir a respeito do surgimento das primeiras animações.

5.3 As primeiras animações

Antes de surgirem os desenhos animados atuais, houve experimentações chamadas por Nogueira (2010, p.40) de “Pré-Animações”. O escritor descreve algumas delas:

¹³ Personagem animado da Walt Disney na forma de um camundongo zooantropomórfico.

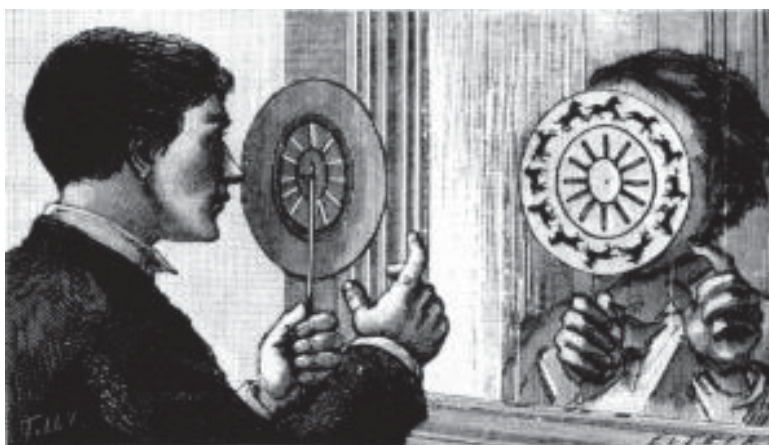
As sombras chinesas ou os flip-books, são igualmente testemunho deste fascínio antropológico com a animação de seres e objectos. De igual modo, as lanternas mágicas – muito em voga na Europa ao longo do século XVIII – podem ser vistas como um dispositivo predecessor da animação, uma vez que permitiam, através da projecção alternada de diversas imagens criar uma aparência de vida e movimento das figuras, muitas vezes acompanhada de efeitos sonoros que reforçavam a impressão de realismo (NOGUEIRA, 2010, p.64).

Identificamos nas palavras do escritor que as pré-animações já mostravam movimentos por meio da alternância de imagens. Esses movimentos, entretanto, eram curtos e limitados. Foi então que, no século XIX, surgiram aparelhos ópticos mais elaborados para este fim:

Do fenaquistiscópio, surgido na década de 30 daquele século, ao zoetrópio e ao praxinoscópio, nos anos 70, são diversos os dispositivos e experiências onde se vêm aplicados os princípios da animação. É com base no praxinoscópio (já de si uma derivação do zoetrópio) que Charles Emile Reynaud desenvolverá o seu Teatro Óptico, com o qual consegue projectar animações mais ou menos extensas (cerca de 500 fotogramas, em alguns casos) (NOGUEIRA, 2010, p.65).

Na figura 5, logo abaixo, pode-se ver uma representação do fenaquistiscópio:

Figura 5 - Representação de um Fenaquistiscópio



Fonte: Mariano Ramis¹⁴

As animações, contudo, eram ainda bastante limitadas, de modo que esses aparelhos que as exibiam eram vendidos como brinquedos e atrações de natureza circense (NOGUEIRA, 2010). Foi apenas em 1906 que surgiu, nos EUA, o primeiro filme completamente animado, o '*Humorous phases of funny faces*', de J. Stuart Blackton (1875-1941) (NOGUEIRA, 2010, p.66). Paralelamente a isso, Émile Cohl (1857-1938) fazia na

¹⁴ Disponível em: <<https://proyectoidis.org/el-fenaquistiscopio-de-plateau/>>

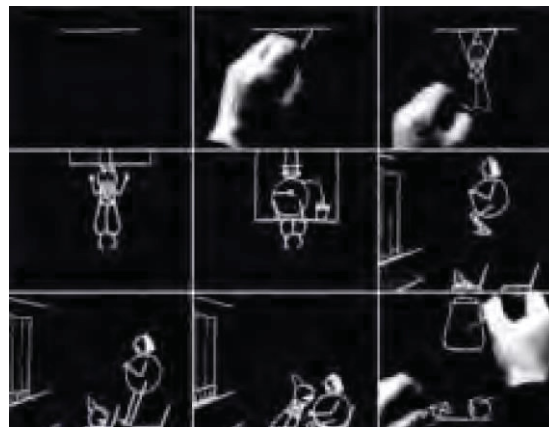
França pequenos filmes de animação, sendo um dos mais conhecidos o ‘*Fantasmagorie*’ (1908), no qual figuras se metamorfoseiam de diversas maneiras e em diferentes situações (Ibidem, p.66). As figuras 6 e 7 mostram cenas destas duas animações citadas acima:

Figura 6 - Primeiro vídeo animado



Fonte: ‘*Humorous phases of funny faces*’
- J. Stuart Blackton – EUA – 1906

Figura 7 - Frame da animação *Fantasmagorie*



Fonte: “*Fantasmagorie*” Emile Cohl – França – 1908

As primeiras animações foram então evoluindo no início do século XX, de modo que antes mesmo da metade deste século elas já tinham cor, som e durações longas, os chamados longa-metragem¹⁵. Com a Disney¹⁶, veio o primeiro desenho animado com som, o *Steamboat Willie* (1928), ainda em preto e branco. Dez anos depois, em 1938, esta mesma empresa lançou o seu primeiro longa-metragem de animação, o filme “Branca de Neve e os Sete Anões” (1938), como podemos ver na figura 8:

Figura 8 - Branca de neve com os sete anões



Fonte: “Branca de neve e os sete anões” - Walt Disney – EUA – 1938

¹⁵ Longa-metragem é uma obra cinematográfica com duração de pelo menos setenta minutos

¹⁶ Empresa norte americana conhecida por seus filmes e animações voltadas para o público infanto-juvenil

O desenvolvimento da técnica levou então a novas possibilidades de criação de desenhos animados. Assim, diversos animadores começaram a utilizar a música de concerto como trilhas sonoras para estes produtos audiovisuais, e é a respeito da junção entre este tipo de música e os desenhos animados que dissertaremos na sequência desse texto.

5.4 O surgimento da música nas animações

A história das animações relaciona-se primeiramente com a do cinema, pois este era o principal ambiente onde os desenhos eram exibidos. No início, tanto os filmes quanto as animações eram mudas. Ou seja, não havia informação sonora inserida nas películas¹⁷, seja de diálogos, sons ambientes ou música. Esta época era conhecida como o período do cinema mudo, que, apesar do nome, tinha música ambiente tocada ao vivo nas próprias salas de exibição. Filho, citado por Berchmans (2016), afirma que nunca existiu um cinema propriamente mudo, pois não havia cinema sem música, de modo que “em qualquer projeção pública do antigo cinematógrafo havia sempre uma orquestra ou, no mínimo, um pianista acompanhando a exibição” (FILHO, in BERCHMANS, 2016, p.9). Segundo Wierzbicki, citado por Berchmans (2016), desde as primeiras exibições cinematográficas esta prática já era comum:

O nascimento da música no cinema confunde-se com a própria história do cinema. Sabe-se que as históricas primeiras projeções dos Lumière foram acompanhadas por músicos. Seus primeiros curtas, exibidos em dezembro de 1895 em Paris, tiveram acompanhamento do pianista Emile Maraval (WIERZBICKI, apud BERCHMANS, 2016, p.107).

Com o avanço da tecnologia, as películas dos filmes passaram a conter sons. A Fox Film Corporation desenvolveu o sistema Movietone, que “utilizava o som ótico, numa *sound track* que corria verticalmente em paralelo aos fotogramas da película. O Movietone foi o precursor do som ótico, padrão de som nas películas muito utilizado ao longo de todo o século XX (BERCHMANS, 2016, p.111). Isso possibilitou a sincronia entre áudio e vídeo, resultando no surgimento da trilha sonora, que “representa todo o conjunto sonoro de um filme, incluindo além da música, os efeitos sonoros e diálogos” (BERCHMANS, 2016, p.15). O termo “trilha sonora”, contudo, é constantemente utilizado para se referir somente à música dos produtos audiovisuais, tal como a “que acompanha um filme ou uma produção televisiva” (PRIBERAM, 2019, n.p.). Berchmans (2016, p.16) afirma que as músicas nos filmes “têm o

¹⁷ Rolo de filme que contém imagens e as informações sonoras

poder de influenciar a história contada”, de modo que “a influência que a música exerce sobre as pessoas é muito forte, e está ligada diretamente à sua independência como forma de comunicação” (Ibidem, p.18).

As músicas das trilhas sonoras assumem um papel descritivo das cenas, remetendo às sensações que o filme deseja transmitir:

Quando uma composição é feita ou escolhida para integrar um espetáculo audiovisual, seja televisão, teatro ou cinema, ela deixa de ser “música pura” e passa assumir uma função descritiva. Se usada com sabedoria, a trilha sonora poderá constituir-se um importante veículo de informação, de ideias no desenvolvimento do roteiro da ação (MEDAGLIA, 2003, p.233).

Assim como nos filmes, as trilhas sonoras das animações também possuem essas funções. Um exemplo disso é o primeiro desenho animado com som, o *Steamboat Willie* (1928). Criado por Walt Disney, esta obra pioneira já possuía música em sua trilha sonora, ligada com as imagens de tal modo que ele mesmo decidiu reger a orquestra durante a gravação (SILVIA, 2003). Neste desenho, o personagem Mickey aparece assobiando, cantando e tocando. Filipe Salles (2002), em seu estudo de doutorado, comenta que *Steamboat Willie* (1928) foi pioneiro e importante para o cinema de animação por conta da presença do som:

Neste filme, a primeira animação sonora do cinema, o personagem Mickey está plenamente desenvolvido. Muitos críticos apontaram seu sucesso segundo dois fatores, o carisma do personagem e a presença do som, absolutamente sincronizado de maneira artesanal, que rendeu à animação seus primeiros paradigmas sonoros (SALLES, 2002, n.p.).

Nas figuras 9 e 10, logo abaixo, pode-se ver *frames* de cenas desta animação:

Figura 9 - Mickey Assobiando

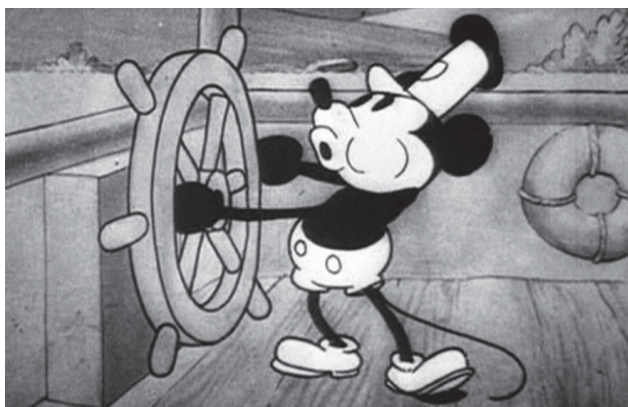


Figura 10 - Mickey tocando com objetos



Fonte: ‘*Steamboat Willie*’ - Walt Disney - EUA – 1935

Salles (2002) comenta ainda que a música foi importante para a formação das cenas deste desenho:

O encanto deste desenho em sua dimensão sonora reside principalmente na sincronização precisa dos sons às imagens, bem como o enaltecimento do potencial humorístico através de timbres característicos, tais como onomatopéias e ruídos diversos. Neste filme foram fixadas as bases paradigmáticas da trilha sonora do desenho animado (n.p.).

Esta relação entre imagem e som nos desenhos animados acabou tornando-se um padrão muito utilizado neste período. Tal técnica de sincronização foi chamada de *mickeymousing*, e é sobre ela que dissertaremos a seguir.

5.5 A técnica do *Mickeymousing*

Ao assistirmos animações da primeira metade até meados do século passado, podemos perceber que em muitas delas os movimentos dos personagens estão intimamente relacionados com a música. Essa característica não era exclusiva das animações, já que os filmes do início do cinema de Hollywood também buscavam ilustrar os movimentos através de mudanças da música (GORBMAN, 1987, p.87). Foram nas animações, contudo, que essa técnica foi bastante desenvolvida, vindo a se chamar *mickeymousing* (DAVES, 1999, p.179). Nela, cujo nome é uma referência ao personagem Mickey Mouse, da Disney, os movimentos são representados musicalmente, numa redundância entre imagem e som (GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.13-14, tradução própria). Assim, “a música acompanha todas as nuances da ação” (CARRASCO, 2003, p.138), representando sonoramente cada pequena ação na cena, não apenas poucos momentos (DAVES, 1999, p.142).

Corbest (2002) comenta sobre a técnica do *mickeymousing*, afirmando que:

Se você assistir a um desenho animado da Warner Bros nos anos 1940 ou 1950, a maioria das mudanças na trilha sonora ocorre em sincronia com as edições visuais. A prática de “mickey mousing”, ou criação de isomorfos de áudio para eventos visuais, sugere ainda a íntima ligação de som/imagem em desenhos animados clássicos (CORBEST, in GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.281, tradução própria).

Temos então que:

A técnica de mickeymousing é a primeira técnica musical desenvolvida com o objetivo de produzir um tipo de música especificamente voltada à linguagem audiovisual. Por meio dela a sincronia é levada ao extremo. [...] O termo, obviamente extraído do nome da personagem de Disney, é uma referência ao tipo de sonorização característico dos desenhos animados, em que a música acompanha todas as nuances da ação (CARRASCO, 2003, p.138).

Segundo Lanza (in GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.270, tradução própria) o *mickeymousing* “indica o grau em que os animadores inspiram diretores em manipular personagens e objetos para o andamento dos desenhos com os efeitos sonoros da película”. Berchmans (2016) explica ainda que esta técnica:

...descreve precisa e detalhadamente cada pequeno movimento dos personagens. (...) Assim como nos clássicos desenhos animados, para cada movimento em que acontece na imagem, há uma clara pontuação musical precisamente sincronizada com o filme. Essa técnica de composição floresceu ainda na época das primeiras animações do cinema mudo. Ficou muito associada ao desenho animado e foi consagrada por célebres compositores de música para o gênero (BERCHMANS, 2016, p.22).

O *mickeymousing* seria então uma forma de relacionar a música com as imagens, em que movimentos dos personagens são pontuados musicalmente. Ou seja, se um personagem, por exemplo, levanta uma mão, há uma representação musical deste movimento. Esta pontuação pode ser qualquer tipo de variação ou marcação na música, como uma mudança de ritmo, melodia, harmonia, intensidade, duração, timbre, ou várias destas. Tal sincronia entre som e imagem era feita fisicamente em estúdios de pós-produção sonora, onde a animação era projetada diversas vezes enquanto os músicos tocavam em tempo real (SALLES, 2002, p.6).

Deste modo, os sons dos desenhos animados que utilizaram a técnica do *mickeymousing*, tanto a música como efeitos sonoros, buscam representar o que ocorre nas imagens. Essa técnica não se restringiu somente a representar os movimentos que presentes nas cenas, mas também o enredo, como descreve Salles (2002):

Para este tipo de filme, a música e o som (ruídos diversos, bem como diálogos eventuais) têm uma função muito específica, através do reforço da narrativa e do humor. Assim, esta primeira experiência nos leva à união de som e imagem segundo o propósito de redundância e comparação termo-a-termo. Em outras palavras, todas as funções musicais seguem rigidamente uma intenção visual; quedas são ilustradas musicalmente com escalas descendentes e subidas com escalas ascendentes, batidas com sons onomatopéicos ou ruídos da percussão, intenções líricas e poéticas com linhas melódicas completas, sendo o ritmo um rígido acompanhante dos movimentos dos personagens. Timbres variados, explorados de diversas maneiras, traduzem 'musicalmente' algumas verossimilhanças específicas das situações narrativas, como batidas de pratos, caixa clara, gongos, guizos em colisões ou embates. Madeiras ágeis para movimentos curtos e rápidos; cordas para linhas melódicas que sugerem caminhas e andanças, rápidas ou lentas; metais para ações bruscas e/ou épicas, alternando-se em passagens curtas tanto quanto o desenho se movimenta. (...) Estes paradigmas são encontrados em diversas fases da animação até hoje, como nas criações de Walter Lantz (*Pica-Pau*), Tex Avery (*Pernalonga e Patolino*) e Hanna-Barbera, cuja primeira criação foi *Tom e Jerry* (SALLES, 2002, p.6).

Com as palavras do autor, podemos entender que a técnica do *mickeymousing* influenciou fortemente na forma de se fazer animações ao longo do século passado. Goldmark e Taylor (2002) afirmam que, ao conter uma redundância entre imagem e som, o *mickeymousing* ajudava a convencer o espectador de que os personagens animados de fato possuíam vida:

Desenvolvida no início dos anos 1930, [a técnica do *Mickeymousing*] descreve a sincronização exata de música e imagem em um filme (pense em alguém se esgueirando por uma rua escura, cordas pizzicato baixo marcando cada passo dele). Nenhum compositor de live-action¹⁸ que se preze usaria intencionalmente o mickey mousing, pois é difícil ser expressivo sobre a história e literal sobre a ação ao mesmo tempo. Em um desenho animado, por outro lado, esse movimento tão próximo entre a música e a tela ajuda a dar uma sensação de vida às películas pintadas fotografadas em rápida sucessão, que nunca tiveram vida nelas. Embora uma acusação de mickey mousing insulte a maioria dos compositores de filmes, não é algo que se deva evitar nos desenhos animados; pelo contrário, implica o que os compositores buscam: uma pontuação que efetivamente (e afetivamente) conta a história dos visuais (GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.13-14, tradução própria).

Nem sempre, contudo, era a música que seguia as imagens. Como podemos ver em diversas animações com música de concerto, alguns desenhos animados faziam o caminho contrário, baseando os enredos e movimentos das cenas de acordo com as nuances das obras musicais. Como afirma Fillipe Salles (2002):

¹⁸ Termo utilizado para definir os trabalhos que são realizados por atores reais, ao contrário das animações.

A trilha sonora propriamente dita pressupõe a subordinação da música à ação dramática da imagem. Entretanto, isso nem sempre acontece no gênero da animação cinematográfica, podendo este, tratar - como o fez inúmeras vezes - a música como narrativa (SALLES, 2002, n.p.).

De acordo com Hanna Walsdorf, em seu artigo publicado em 2009 na *Kieler Beiträge zur Filmmusikforschung*¹⁹, o *mickeymousing* pode tanto ser a “música que reproduz o movimento como também o movimento que reproduz a música” (WALSDORF, 2009, p.39, tradução própria).

Ao longo do século passado, diversos animadores utilizaram músicas de concerto como trilha sonora de animações, baseando toda a dinâmica de movimentos e enredos a partir destas obras, sendo exemplos de *mickeymousing*. Tendo este tipo de música como narrativa, as imagens passaram a estar sujeitas aos elementos musicais, como as dinâmicas, mudanças de ritmo, andamentos, solos, *tuttis*, etc. Partindo disso, será dissertado a seguir a respeito da presença da música de concerto nas animações.

5.6 A música de concerto nas animações

Como vimos no subcapítulo anterior, a música foi inserida nas animações ainda na primeira metade do século passado, se relacionando com as imagens de maneira muito íntima por meio da técnica do *mickeymousing*. Em 1929, no ano posterior ao do lançamento do primeiro desenho animado com som, os estúdios Disney lançaram *The Opry House* (1929). Esta animação continha trechos da ópera Carmen, do compositor francês Georges Bizet (1838-1875), e da Rapsódia Húngara Número 2, de Franz Liszt (1811-1886), interpretadas de maneira cômica por animais zooantropomórfico dentro de um teatro. Onze anos depois, em 1940, a Disney foi além, lançando o longa-metragem *Fantasia* (1940), que era uma coleção de animações acompanhadas por obras de conhecidos compositores de música de concerto. Em *Musical Miniatures – Musical Moments from Chopin* (1946), os personagens Pica-Pau e Andy Panda fazem uma performance de piano de obras de Chopin (1810-1849) para um público de animais da fazenda, interpretando a *Heroic Polonaise in A Flat Major*; a *Fantasia Impromptu in C Sharp Minor*; a *Écossaise in D Major, No. 2*; a *Mazurka in B Flat Major, No. 1*; e o *Scherzo in B Flat Major, No. 2*.

¹⁹ Revista online de trilhas sonoras da Universidade de Kiel, na Alemanha

Isso então seguiu acontecendo com diversas animações deste período, de modo que a música de concerto baseava as dinâmicas de movimentos, ações e expressões dos personagens por meio da técnica do *mickeymousing*. Deste modo:

Todos esses desenhos mostram desde o início que a música desempenha um papel importante em sua existência. Os trabalhos de música clássica encontraram um lar em desenhos animados desde muito cedo, especialmente quando os diretores podiam usar uma peça de música como base para um curta - o original *modus operante* de *Silly Symphonies* da Disney (GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.103, tradução própria)

De acordo com Austen, uma das razões pela qual animadores utilizaram este tipo de trilha sonora nas primeiras animações seria por que eles queriam ensinar cultura musical aos expectadores (AUSTEN, in GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.173, tradução própria). Ponso (2008, p.69) complementa a esta ideia ao afirmar que, “ao criar *Fantasia* (1940), em colaboração com o maestro Leopold Stokowski (1882-1977), a Disney queria levar a música clássica ao máximo de pessoas, assim como transpor as fronteiras americanas”. Deste modo, os animadores poderiam alcançar as pessoas que gostassem ou conhecessem as obras musicais utilizadas como trilha sonora, além de elevar os níveis técnicos e culturais de seus produtos audiovisuais. Complementando a esta ideia, Ponso comenta a respeito do uso da música de concerto na série *Silly Symphonies* (1929-1939), ao afirmar que:

A preocupação de Walt Disney na série *Silly Symphonies* era elevar o desenho animado à categoria de uma forma de arte. Ao utilizar a música clássica, um estatuto artístico amplamente reconhecido, estaria mais próximo do seu objetivo, assim como o aprimoramento cada vez mais minucioso dos traços dos desenhos, além de técnicas que permitissem inovações visuais interligadas com a música (PONSO, 2008, p.69).

A música de concerto nas animações tinha então o objetivo de complementar as cenas, ao mesmo tempo em que utilizava um material cultural já bem estruturado e conhecido por parte do público. Neste contexto, o animador Oskar Fischinger (1900-1967) desenvolveu desenhos animados que relacionavam as imagens e música, de maneira que a primeira seguia os sons e dinâmicas da segunda. Ele trabalhou em suas animações o conceito de Música Visual, “fazendo filmes mudos inspirados em música (jazz ou de concerto, eventualmente com performances ao vivo) ou, já na era do filme sonoro, a perfeita união e sincronismo de imagens com música” (SALLES, 2002, n.p.) Podemos identificar esse fato em uma de suas obras, a *An optical Poem* (1938), na qual o cineasta constrói toda a sequência das imagens

sobre a Rapsódia Húngara número 2 de Franz Liszt. O site IMDb²⁰, descreve esta obra audiovisual como:

Uma dança de formas, um experimento em transmitir as imagens mentais da música de Liszt uma forma visual. As formas, todas bidimensionais, são principalmente círculos, com alguns quadrados e retângulos e alguns triângulos. Elas então se movem ritmicamente conforme a música: retrocedendo de vista ou se movendo pela tela. Círculos vermelhos sobre um fundo azul; quadrados azuis claros; retângulos brancos. Em seguida, um fundo vermelho de muitos círculos com alguns em primeiro plano e segundo. O vermelho dá lugar ao azul e depois ao branco. As formas reaparecem à medida que os temas de Liszt voltam a ocorrer. Então, com algumas anotações em staccato e imagens, a animação acaba junto com a música (IMDb, 2018, busca por “*an optical poem*”)

Dois anos após o lançamento de *An Optical Poem* (1938), a ideia de música visual foi aplicada ao filme *Fantasia* (1940), se repetindo também em *Fantasia 2000* (2000), ambos criados pela Disney. Estes filmes contêm diversas animações sem falas ou sons ambientes, de modo que os únicos sons utilizados nas trilhas sonoras foram as músicas de concerto. As figuras 15 e 16, logo abaixo, mostram cenas destes filmes:

Figura 15 - Baleias voando ao som da música
Fonte: “Pinheiros de Roma”, do filme *Fantasia 2000*



Fantasia 2000 – Walt Disney – EUA – 2000

Figura 16 - Mickey e uma vassoura encantada
Fonte: “Aprendiz de Feiticeiro”, do filme *Fantasia*



Fantasia – Walt Disney – EUA – 1940

A escritora Caroline Ponso (2008, p.69) comenta que “Walt Disney desenvolveu a trilha sonora clássica para desenhos animados com maestria na série *Silly Symphonies* (Sinfonias Malucas), na qual o ritmo, as dinâmicas e os gestos de personagens eram combinados, minuciosamente, à música”. Podemos observar na afirmação da escritora que estas animações continham exemplos típicos da técnica do *mickeymousing*, na qual toda a dinâmica de movimentos e enredo eram baseados nas obras musicais. Eliot, citado por Ponso

²⁰ Acrônimo de Base de Dados de Filmes na Internet (em Inglês: Internet Movie Database). O IMDb é um site de crítica e sinopse popular de produtos audiovisuais (<https://www.imdb.com/>)

(2008), comenta acerca dos movimentos dos personagens em um episódio da série *Silly Symphonies*, no qual:

Trechos instrumentais estão inseridos em diversos momentos da trilha sonora como, por exemplo, uma corrida ganha movimento em uma sequência rápida de escalas e um grande final sempre vem acompanhado de um rufar de tambores. Na sinfonia *Flores e árvores* (1931), flores dançam ao som de Mendelssohn e Schubert (ELIOT, apud PONSO, 2008, p.69).

As figuras 13 e 14 mostram cenas da animação *Flores e árvores* (1931), citada acima:

Figura 13 – Personagens árvores interagindo e se movendo **Figura 14** – Personagem tocando uma harpa



Fonte: “Flores e árvores” - Walt Disney – EUA – 1931

Algumas obras de música de concerto se destacam quanto às suas constantes presenças como trilhas sonoras de desenhos animados em *mickeymousing*. Entre elas, temos a Rapsódia Húngara nº4, do compositor Franz Liszt (1811-1886), que, segundo Goldmark e Taylor (2002), foi diversas vezes utilizada em animações durante o século passado:

A Rapsódia se mostra como um recurso trabalhado em mais desenhos do que qualquer outra peça, *Bars & Stripes* (Columbia, 1931), *Rhapsody in Rivets* (Warner Bros., 1941), *Rhapsody Rabbit* (Warner Bros., 1946), *The Cat Concerto* (MGM, 1947), *The Magic Fluke* (UPA, 1949), *The Convict Concerto* (Lantz, 1954), *Dipsy Gypsy* (Paramount, 1941; with violin work by Andre Koestelanetz) (...). Nenhuma outra peça de música clássica esteve tão intimamente associada à animação (p.104 - Tradução própria).

O diretor e animador Chuck Jones²¹ (1912-2002), que dirigiu a animação *Rhapsody in Rivets* (1941), comenta a respeito das relações entre este desenho e a Rapsódia Húngara, que foi sua trilha sonora:

²¹ “Charles M. “Chuck” Jones (1912–2002) was responsible for directing some of the most well-known cartoons Warner Bros. ever produced, including *What’s Opera, Doc?* (1957), *Duck Amuck* (1953), *The Rabbit of Seville*

A música não foi usada como pano de fundo, mas como o fator ditador nas ações dos personagens. Assim, quando o ritmo musical era *allegro*, suas ações se tornaram rápidas e vivas; se a música se movesse para o *prestíssimo*, eles se tornariam frenéticos em seu esforço para acompanhá-la. Mudou-se de lá para misterioso, grave ou pianíssimo; em todo caso, os personagens foram arrastados inexoravelmente com isso. Não demorou muito para o público apreciar o que estava acontecendo - posso dizer que eles riram. Eles compartilham suas opiniões (JONES, in GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.98, tradução própria).

Com esta declaração de Chuck Jones, podemos constatar que, ao criar a animação em cima da obra de Liszt, sua intenção foi retratar as nuances da música, realizando uma sincronização evidente e literal entre som e imagem. Além desta harmonização, também podemos identificar que ele coloca a Rapsódia em uma posição de liderança, direcionando toda a obra audiovisual. Ele afirma ainda que essa música tem a facilidade de ser manipulada pelos animadores, vindo daí alguns dos motivos de sua presença em diversas animações:

[A Rapsódia] é uma de minhas favoritas. Eu a conheço e consigo manipulá-la. Eu posso fazê-la parar, como um maestro. Ou posso atrasá-la. Há algo nela: você pode usar uma frase, repeti-la e ainda funciona!’ (...) A Rapsódia consiste em uma coleção de melodias curtas, idiossincráticas e inter-relacionadas - tornando-as muito mais fáceis de lembrar - que Liszt repete ou revisita inúmeras vezes. A natureza repetitiva da peça presta-se bem a uma transferência para desenhos animados. Cada motivo reiterado permite ao diretor continuar trabalhando sobre um truque visual até chegar à conclusão. Por exemplo, uma série de glissandos rápidos e ascendentes perto da conclusão da Rapsódia torna-se um ponto ideal de destaque para um polvo pedreiro; a criatura coloca quatro tijolos seguidos, seguidos por uma colher de cimento, precisamente em conjunto com cada frase da música. Freleng achou essas passagens da Rapsódia tão visualmente evocativas que ele se focou nestes mesmos momentos da música quatro anos depois, durante a apresentação do Pernalonga desta música no desenho *Rhapsody Rabbit* (GOLDMARK, in GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.104-105, tradução própria).

As figuras 15 e 16 mostram cenas desta animação citada acima:

(1950), *The Scarlet Pumpernickel* (1950), and *One Froggy Evening* (1955), as well as for producing a series of Tom & Jerry shorts and several one-shot animated films for MGM, including *Dr. Seuss's How the Grinch Stole Christmas* (1966), *The Dot and the Line* (1965), and many more” (GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.93).

Figura 15 - Personagem Polvo de colocando os tijolos e a massa**Figura 16** - Maestro mestre de obras

Fonte: “*Rhapsody in Rivets*” - Friz Freleng – EUA – 1941

De acordo com o que vimos no relato de Goldmark e Taylor (2002), as rápidas e diversas trocas de melodias e andamentos da Rapsódia Húngara nº4 contribuíram para a representação de truques visuais, sendo que esta natureza dinâmica da música ajudou na criação das imagens:

Com uma música tão familiar, Freleng (o diretor) podia facilmente dividir a melodia da rapsódia nota por nota, elaborando cada truque visual mimeticamente com sua melodia correspondente antes de passar para a próxima (GOLDMARK, in GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.104-105, tradução própria).

Chuck Jones (1912-2002) comenta também sobre o humor criado em *Rhapsody in Rivets* (1941), que foi feito a partir da junção entre a música e as piadas visuais:

A *Rhapsody in Rivets* de Friz Freleng nos dá um exemplo ideal de como os desenhos animados podem abordar uma peça de música clássica mesmo se o cenário for, neste caso, menos refinado. Em vez de ter lugar em uma sala de concertos ou um auditório, esta performance da Rapsódia de Liszt é executada em um terreno de construção, onde a plateia, espiando por cima da cerca privada, aplaude a chegada do maestro/chefe de obras do seu vestiário/escritório. Ele tem de cabelos compridos e um charuto - dando ao líder da performance um toque de refinamento e mundanidade. Com uma régua substituindo uma batuta e a partitura substituída por projetos de construção, o show começa com a familiar tensão da rapsódia tocada em instrumentos - instrumentos de construção (carrinho de mão, martelos, funis de cimento, serras, colher de pedreiro - as obras) que enfatizam o lado percussivo da peça bombástica de Liszt (GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.104, tradução própria).

Vemos, desta forma, que esta animação larga mão do fetichismo²² em relação à música de concerto, optando pela linguagem popular do humor, utilizando para isso a própria música. Ao trocar a sala de concertos pelo canteiro de obras, o maestro pelo pedreiro chefe, os músicos por operários, os instrumentos por ferramentas e as partituras pelas imagens da planta, os animadores criaram piadas audiovisuais. Como diz o próprio diretor, Chuck Jones:

A sátira, como eu a utilizo aqui, é melhor exemplificada em desenhos como *The Band Concert* (1935) e um que fizemos na Warner chamado *Rhapsody in Rivets* (1941). Considerarei o último porque estou mais familiarizado com ele. Friz Freleng, que fez a animação, parece ter um completo desrespeito, talvez desprezo - pela pompa, cerimônia e conceito sagrado da música. *Rhapsody in Rivets* tomou a segunda Rapsódia Húngara de Franz Liszt e realizou um bom trabalho de assassinato premeditado em primeiro grau. O tema visual foi a construção de um edifício. O capataz do trabalho serviu como regente de orquestra, usando as plantas de construção como uma partitura. As máquinas de rebite serviam como instrumentos. Da maneira que eu descrevo, isso pode soar como um desenho animado usual; eu garanto a você que não foi (JONES, in GOLDMARK; TAYLOR, 2002, p.98, tradução própria).

Como podemos ver, a Rapsódia Húngara de Liszt foi essencial para a criação dos enredos e das imagens em *Rhapsody in Rivets* (1941). Assim como aconteceu nessa animação, a música de concerto foi muito utilizada em diversos desenhos animados deste período, guiando o enredo e os movimentos presentes nas cenas. As relações entre imagem e música nessas animações nos auxiliam no entendimento de como aconteceria um exercício de apreciação musical utilizando-as. É na redundância entre imagem e som, quando o visual se reflete na música, que referências podem ser desenvolvidas na mente dos alunos. Quando surge em destaque um instrumento musical, e neste exato momento ele também pode ser ouvido na trilha sonora, o aluno pode associar o som à imagem, aprendendo a identificá-lo pelo timbre. Quando uma música toca notas agudas, e um objeto voa para o alto, o aluno pode entender a relação entre agudo-alto, comumente usada no ensino musical. Quando a música tem marcações fortes e constantes, e os personagens andam marchando, o aluno pode ter uma referência visual dessas nuances. Quando a música é rápida ou lenta, e os personagens se movimentam correndo ou andando devagar, os alunos podem ter um modelo visual dos andamentos musicais. Também pode ser observada a dinâmica forte, quando os personagens transmitem esforço e ímpeto junto com a música, e a dinâmica mais em *piano*²³,

²² Presente na obra crítico-musical de T. W. Adorno (1996), este conceito diz respeito a uma condição social e estética na qual a música é um elemento encantador. De acordo com o autor, as obras, cantores, compositores, músicos virtuosos e maestros são considerados pessoas fantásticas, adornadas e adoradas como símbolos de fetiche (ADORNO, 1996).

²³ A dinâmica *piano*, na teoria musical tradicional, quer dizer pouca intensidade no volume.

quando eles se movimentam com leveza. As pausas também podem ser representadas nas imagens, como a paralisação súbita dos movimentos, resultando no silêncio dos instrumentos ou cantores.

Diversos outros conceitos musicais também podem ser refletidos nas imagens por meio do *mickeymousing*, tais como os acentos, ligaduras, regência, além do próprio conhecimento das obras musicais ali presentes. Utilizando um desenho animado com música de concerto em aula, as crianças poderiam então ter referências visuais e sonoras dos elementos musicais, percebendo as relações entre imagens e sons, além de ouvirem o repertório ali presente.

Concluindo este capítulo, vimos que as animações surgiram da necessidade do homem em representar o que há na sua mente por meio de imagens, e, com a ajuda da tecnologia, estas imagens puderam criar a ilusão de movimento aos nossos olhos. Vimos que a música se fez presente nas animações, ocupando um papel de destaque em muitas delas por meio da técnica do *mickeymousing*. Finalizando as revisões bibliográficas da pesquisa, identificamos que a Educação Musical na escola pode promover a musicalização, ou seja, a construção da musicalidade das crianças, aproximando-as do contato com diversas manifestações musicais. Temos, neste contexto, a música de concerto, muitas vezes distante do tipo de música que as crianças comumente escutam em nosso país, mas também muito próxima de produtos audiovisuais, como os desenhos animados, que estão constantemente presentes no cotidiano da infância. Fazendo a relação entre a Educação Musical e as animações com música de concerto, introduz-se aqui o exercício de apreciação musical, no qual, por meio do ouvir, os alunos podem perceber o repertório e os elementos musicais nele presentes, além de suas relações com as imagens animadas.

A seguir, será apresentada a metodologia da presente pesquisa, na qual animações deste tipo foram utilizadas em aula como material para a apreciação musical com crianças.

6 METODOLOGIA

6.1 Delineamento do estudo

Nos capítulos anteriores foi realizada a revisão bibliográfica relacionada aos temas que envolvem este estudo, que foram: a Educação Musical no contexto escolar, a apreciação musical, a música de concerto e os desenhos animados, construindo assim um embasamento teórico para esta pesquisa. Dando sequência, será abordada agora a metodologia.

Este trabalho consistiu em um estudo empírico. Este tipo de estudo busca observar o “fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real” (YIN, 2010, p.39). Esse contexto observado foram aulas de música, envolvendo o ambiente escolar, as práticas pedagógicas, os materiais, os alunos e o professor, que também foi o pesquisador. Este estudo constitui-se então em uma pesquisa participante, na qual desenhos animados com música de concerto foram utilizados como possibilidades pedagógicas de apreciação musical com os alunos. Segundo Gil (2008, p.61), a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e os participantes das situações investigadas. Nesta perspectiva, este estudo foi desenvolvido com a interação entre o professor/pesquisador²⁴ e os alunos, e a situação investigada foi a apreciação musical por meio da exibição de desenhos animados com música de concerto.

O objetivo geral proposto foi o de estudar o uso de desenhos animados com música de concerto como material pedagógico de apreciação musical com crianças de três a sete anos. Especificamente, tivemos os seguintes objetivos: 1) observar a participação e o interesse dos alunos pela atividade de apreciação musical com desenhos animados com música de concerto; 2) conhecer as percepções dos alunos referentes às relações entre imagem e música nestes desenhos; e 3) conhecer as percepções dos alunos referentes aos elementos musicais presentes nestes desenhos.

A opção pela abordagem foi a qualitativa, considerando que estes caminhos são quantitativamente imensuráveis. A pesquisa qualitativa, na visão de Moreira e Caleffe (2008), configura-se como uma abordagem que busca estudar as características dos indivíduos e contextos em que a descrição numérica não pode ser facilmente mensurada. Denzin e Lincoln, em Creswell (2014), complementam a esta ideia, afirmando que:

²⁴ Nesse estudo, o pesquisador atuou como professor durante as atividades de apreciação

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro de seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIN e LINCOLN, in CRESWELL, 2014, p.50).

Tendo isso, seguiremos para o contexto no qual o presente estudo foi desenvolvido.

6.2 Contexto do estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola regular de ensino privado na cidade de Curitiba/PR, Brasil. Nesta escola são oferecidas aulas de música extracurriculares semanais, nas quais os pais que têm interesse colocam seus filhos, pagando um valor mensalmente. Os experimentos práticos tiveram duração de sete semanas, ocorrendo sempre às quintas-feiras, das 16:45hs às 17:30hs, totalizando assim sete aulas com duração de quarenta e cinco minutos cada. Na matriz curricular desta escola, há conteúdos de música nas aulas de Artes, ministrados por outra professora. Não há, contudo, uma disciplina exclusiva de música na matriz curricular, tendo somente estas aulas extracurriculares citadas acima.

Para a realização das aulas, a escola disponibilizou uma sala, adequada à didática e dinâmica necessária, que envolvem brincadeiras e movimentos corporais. O espaço é amplo e sem muitos obstáculos, permitindo o movimento livre dos alunos e professor durante as atividades. Deste modo, as crianças puderam ter espaço para sentarem ou deitarem durante a exibição das animações, além de poder se movimentarem nas demais atividades.

6.3 Participantes

Os participantes deste estudo foram alunos de três a sete anos de idade, regularmente matriculados na escola referenciada, que participaram das aulas extracurriculares de música. O professor foi também o pesquisador deste estudo, e os demais participantes já eram seus alunos de música. Os participantes e a faixa etária foram escolhidos por conveniência. Participaram um total de 13 alunos, e cada um foi identificado por uma letra do alfabeto (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L e M), para preservar sua identidade por questões éticas. Havia dois alunos de três anos, de modo que um deles fez quatro anos ao longo das aulas, dois alunos de cinco anos, três alunos de seis e seis alunos de sete. Todos estudavam música em Artes, além dos demais conteúdos desta disciplina. Nenhum fazia aula particular de música ou instrumentos, além de não tocarem nenhum instrumento específico. O quadro 1 apresenta o número de crianças presentes em cada uma das aulas e suas idades:

Quadro 1 – número e idade das crianças presentes nas aulas

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	TOTAL
1 ^a Aula	1		2	2	3	8
2 ^a Aula	1		2	3	4	10
3 ^a Aula	2		2	3	6	13
4 ^a Aula	1	1	1	3	6	12
5 ^a Aula	1	1	1	3	6	12
6 ^a Aula	1	1	1	3	6	12
7 ^a Aula	1	1	2	3	5	12

6.4 Materiais

Os materiais utilizados nesta pesquisa foram de dois tipos: materiais físicos e arquivos digitais. Os materiais físicos utilizados foram os seguintes:

- Teclado com caixas de som e saída de áudio, para que os alunos pudessem ouvir as músicas e sons dos desenhos;
- *Pendrive* para armazenar os arquivos de vídeo e áudio;
- Projetor com entrada USB e saída de áudio, no qual foi conectado o *pendrive* e as caixas de som, para que os alunos pudessem ver e ouvir as animações;
- Cabo de áudio P2/P2 para conectar o projetor às caixas de som do teclado;
- Tecidos leves no formato de lenço, usados durante a atividade de movimento corporal ao som das músicas;
- Livros da “Coleção Folha Música Clássica Para Crianças” para ensinar sobre biografia dos compositores das músicas de concerto. Escritos pelas portuguesas Isabel Zambujal e Maria Pedro, com ilustrações de diversos artistas, estes livros foram lançados no Brasil em 2013 pela editora da Folha de São Paulo. Trata-se de uma coleção com vinte livros, em que cada um conta a história de um compositor da música de concerto ocidental numa linguagem infanto-juvenil. Cada livro acompanha um CD musical com obras dos respectivos compositores. Os principais personagens destes livros são os irmãos “Dó” e “Mi”, que apresentam cada compositor por meio de viagens ao tempo pelos locais onde os músicos nasceram, viveram e trabalharam, mostrando suas principais obras e feitos.

- *Tablet* do professor/pesquisador, para coletar informações dos acontecimentos durante os experimentos e auxiliar durante as entrevistas;
- Celular com câmera digital, para registrar em vídeo as atividades realizadas;
- Pedestal para fixar o celular durante as gravações.

Os arquivos digitais foram os seguintes:

- Arquivos de vídeo das animações utilizadas;
- Arquivos de áudio com as músicas presentes nestas animações.

6.4.1 As animações utilizadas

Será descrito aqui o processo desenvolvido para escolha das animações com música de concerto, utilizados em aula como atividade de apreciação musical. Previamente à utilização das animações com as crianças, foi realizada uma pesquisa pelos desenhos animados que poderiam ser utilizados. A maioria das animações com música de concerto encontradas se concentram entre primeira metade e meados do século passado, compartilhando entre si diversas características em comum: linguagem cômica, poucos diálogos, música ao longo da maior parte da animação, técnica do *mickeymousing* e a presença de personagens antropomórficos, que em sua maioria eram músicos: cantores, maestros ou instrumentistas.

Após uma pesquisa na internet e DVDs, foi criado um acervo com diversas animações com tais características. Foram selecionadas então sete destas animações, para serem exibidas uma por aula. Após o *download* destes desenhos, os mesmos foram copiados para um *pen-drive*. As animações encontradas que não foram utilizadas neste estudo estão presentes no anexo I, para o conhecimento do leitor de outras possibilidades de utilização em aula. As sete animações escolhidas seguiram os seguintes critérios:

1. Música de concerto ao longo da trilha sonora:

Foram escolhidas somente animações que continham música de concerto em suas trilhas sonoras.

2. Duração da música na trilha sonora da película superior a 50% do tempo da animação:

Foram escolhidas somente animações cujo a música estivesse soando em mais da metade do tempo total do vídeo, para que os alunos pudessem ouvi-la por mais tempo.

3. Adequação à faixa etária dos participantes:

Optamos por animações com linguagem infantil, sem mensagens inapropriadas.

4. Poucos diálogos ou demais sons:

Conforme descrito por Berchmans (2016, p.15), a trilha sonora é composta por todos os elementos audíveis de um produto audiovisual, incluindo assim a música, os diálogos e os demais sons acrescentados. Como o foco desta pesquisa foi utilizar as animações para a realização da apreciação musical, a música é a parte da trilha sonora mais relevante para este estudo. Foram escolhidos então desenhos que continham poucas falas ou demais sons, com o objetivo de evitar o desvio de foco durante a escuta, proporcionando assim uma melhor qualidade na apreciação.

5. Divertimento e linguagem lúdica:

Para ajudar no entendimento e aceitação por parte das crianças, as animações devem proporcionar prazer a elas. Desta forma, foram selecionados os desenhos que continham linguagem lúdica. Santos (1997) comenta que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p.12).

Neste sentido, o aprendizado se torna mais motivador e eficiente quando as crianças estão se divertindo. Como a maior parte das animações possuem a linguagem cômica e lúdica, este critério foi usado como excludente, caso alguma animação não atendesse este parâmetro.

6. Não repetição de músicas:

Foram selecionadas animações que contivessem músicas de concerto diferentes umas das outras, ou seja, as músicas não poderiam se repetir entre um desenho e outro. Este critério foi escolhido para que a pesquisa não se restringisse a poucas músicas, considerando o vasto número de obras da música de concerto disponível nas animações encontradas. Com mais

músicas apresentadas, mais abrangente seria o repertório musical que os alunos poderiam entrar em contato.

7. Qualidade do áudio

Para que a música pudesse ser bem audível, foram escolhidas animações com uma boa qualidade de áudio. Assim, os alunos poderiam escutar as músicas com uma melhor qualidade.

8. Fidelidade à obra

As animações selecionadas tiveram que conter músicas cujo arranjo não diferisse da obra original quanto à harmonia, ritmo e andamento, para que não houvesse mudanças significativas nas principais características da música, mantendo ainda os elementos musicais mais evidentes. Vale ressaltar que, por conta caráter do cômico e lúdico destas animações, algumas vezes acontecem alterações esporádicas na música, para que esta possa se adequar a momentos específicos de piadas e dinâmicas visuais. Tais momentos, contudo, são curtos e pontuais, estando ainda de acordo com a proposta de ter mais de 50% do tempo da animação tocando a obra, conforme definido no critério de número dois.

9. Duração da animação inferior a 12 minutos

Considerando o tempo disponível para a realização de todas as atividades em aula, foram escolhidas apenas animações que tivessem menos de 12 minutos de duração.

10. Técnica do *Mickeymousing*.

Conforme foi abordado no capítulo 5, a técnica do *Mickeymousing* é a representação sonora dos movimentos que acontecem nas cenas, ou vice-versa. Ao criar um efeito de redundância entre a música e as imagens, as crianças podem vir a assimilar as dinâmicas musicais com as cenas, vendo nas imagens representações das nuances sonoras. Com isso, a experiência de apreciação musical com os desenhos animados poderia ser um pouco mais profunda. Foram escolhidas então, apenas animações que continham a técnica do *mickeymousing*.

Esses dez critérios acima foram então utilizados para a escolha das sete animações. Cada um dos desenhos foi exibido em uma aula, totalizando assim sete aulas com sete animações com música de concerto. Esses desenhos serão descritos logo abaixo, com o título

original em inglês, o ano de lançamento e o estúdio que as produziu, assim como uma breve sinopse extraída e traduzida livremente do site IMDb²⁵:

- *Pigs in a Polka*: 1943, Warner Bros. “Vestido com um smoking, o Grande Lobo Mau anuncia o programa da noite: o conto do Grande Lobo Mau e dos Três Porquinhos, ambientado na música das Danças Húngaras de Johannes Brahms, principalmente na de número 5. Descrevendo o conto de fadas: observamos cada porco construir sua casa, os dois primeiros porcos dançam e brincam, o lobo chega e, usando o disfarce de uma mulher cigana, quase os pega. Eles correm para se esconder na casa de tijolos, onde o lobo tenta várias artimanhas para entrar, incluindo vestir-se como uma mulher pobre, que toca violino dizendo ser para doação” (IMDb, 2019, busca por “*Pigs in a Polka*” – tradução própria).

A figura 17 mostra uma cena desta animação:

Figura 17 - Cena de “*Pigs in a Polka*”



Fonte: “*Pigs in a Polka*” – Warner Bros – EUA – 1943

²⁵ IMDb – Internet Media Database, disponível em <<https://www.imdb.com/>>. É um dos maiores sites na internet que contém informações sobre obras audiovisuais, como a produtora, o diretor, sinopse e ano de lançamento.

- *Rhapsody in Rivets*: 1941, Warner Bros. “Em um canteiro de obras urbanas movimentadas, uma multidão apreciadora de curiosos observa o capataz usar as plantas da construção como sua partitura para conduzir os operários na Rapsódia Húngara Nº 2 de Liszt, uma sinfonia de rebites, marteladas, serradas e muito mais. Os operários são cães com roupas humanas. Elevadores, picaretas, pás e uma pá a vapor são instrumentos de produção e construção de música. À medida que o relógio se aproxima das 17h, a tripulação trabalha furiosamente, e o *Umpire State Building* (uma referência ao *Empire State Building*) se eleva em direção às nuvens. Com a flâmula plantada no topo e o trabalho concluído, o capataz faz uma reverência ao público” (IMDb, 2019, busca por “*Rhapsody in Rivets*” – tradução própria).

A figura 18 mostra uma cena desta animação:

Figura 18 - Cena de “*Rhapsody in Rivets*”

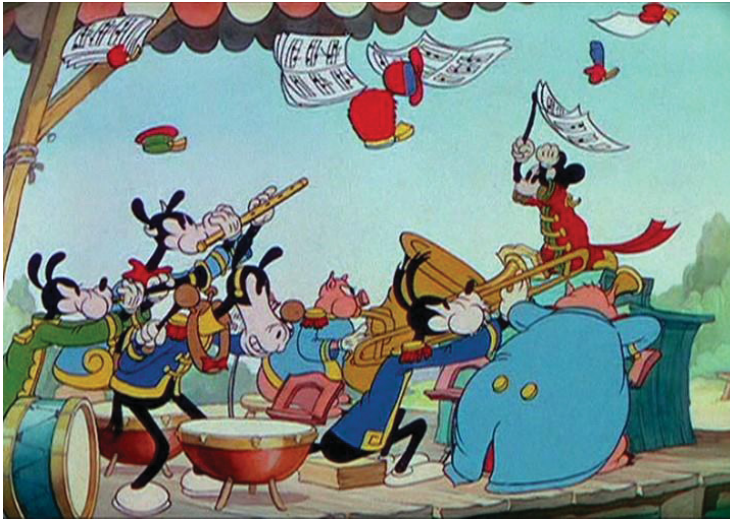


Fonte: “*Rhapsody in Rivets*” – Warner Bros – EUA – 1941

- *The Band Concert*: 1935, Walt Disney Productions. “Mickey está tentando liderar uma apresentação da Abertura de Guilherme Tell, mas ele é constantemente perturbado pelo vendedor de sorvetes Donald, que usa um suprimento aparentemente infinito de flautas para atrapalhar. Depois que Donald desiste, uma abelha aparece e causa seu próprio caos. A banda então chega na parte de A Tempestade, e o clima começa a mudar; um tornado aparece, mas eles continuam tocando” (IMDb, 2019, busca por “*The Band Concert*” – tradução própria).

A figura 19 mostra uma cena desta animação:

Figura 19 - Cena de “*The Band Concert*”



Fonte: “*The Band Concert*” – Walt Disney – EUA – 1935

- *The Cat Above and The Mouse Below*: 1964, Metro-Goldwyn-Mayer (MGM). “Tom é um cantor de ópera, tentando cantar “Figaro”; Jerry vive sob o palco e Tom está perturbando seu sono” (IMDb, 2019, busca por “*The Cat Above and The Mouse Below*” – tradução própria)

A figura 20 mostra uma cena desta animação:

Figura 20 - Cena de “*The Cat Above and The Mouse Below*”



Fonte: “*The Cat Above and The Mouse Below*” – Metro-Goldwyn-Mayer (MGM) – 1964

- Carmen Get It!: 1962, Rembrandt Films. “Nesta animação, o personagem Tom toca violino em um teatro junto com uma orquestra. A obra que eles apresentam é a ópera Carmen, do compositor Georges Bizet” (IMDb, 2019, busca por “*Carmen Get It!*” – tradução própria).

A figura 21 mostra uma cena desta animação:

Figura 21 - Cena de “*Carmen Get It!*”



Fonte: “*Carmen Get It!*” – Rembrandt Films – EUA – 1962

- Concerto In B Flat Minor: 1942, Columbia Pictures. “Com a música de Tchaikovsky na trilha sonora, essa paródia de regentes de orquestra temperamentais e pianistas de cabelos longos é uma longa série de piadas visuais. O pianista tem um penteado novo em todas as cenas em que se encontra, tudo projetado para ajudá-lo a ver o piano. Um músico gordo vagueia despreocupadamente no meio do concerto, tira o chapéu, o casaco, o cachecol e as luvas, descompacta o instrumento, um triângulo, bate uma nota, repõe, calça as luvas, cachecol, casaco e chapéu, e vai pra casa” (IMDb, 2019, busca por “*Concerto In B Flat Minor*” – tradução própria).

A figura 22 mostra uma cena desta animação:

Figura 22 - Cena de “*Concerto In B Flat Minor*”



Fonte: “*Concerto In B Flat Minor*” – Columbia Pictures – EUA – 1942

- The Blue Danube: 1939, Metro-Goldwyn-Mayer (MGM). “Um maestro, em silhueta refletida nas partituras, lidera a melodia do título, que se dissolve em uma série de paisagens plácidas. À medida que a música avança, vemos uma roda d'água, depois uma fada dançando emerge de um redemoinho e começa a cantar, para o deleite de pequenas criaturas da floresta. Os pássaros acordam querubins adormecidos, que começam o trabalho de colher todas as coisas azuis e adicioná-las ao rio. Até as aves fazem sua parte, colhendo a cor azul do arco-íris. Todo mundo puxa para abrir uma comporta e soltar as águas cerúleas. Um cisne, festivamente decorado, leva uma espécie de gôndola iluminada por vaga-lumes” (IMDb, 2019, busca por “*The blue Danube*” – tradução própria).

A figura 23 mostra uma cena desta animação:

Figura 23 - Cena de “*The blue Danube*”



Fonte: “*The blue Danube*”, – Metro-Goldwyn-Mayer (MGM) – EUA – 1939

Cada um desses desenhos contém uma música, e esta não se repete em nenhuma animação, totalizando assim sete animações com sete músicas diferentes umas das outras. Para uma melhor elucidação, o quadro 1 relaciona todas essas animações e as obras musicais nelas presentes, com o nome do compositor:

Quadro 2 - Informações sobre as animações, as obras, os compositores e os gêneros das músicas

Título Original e Ano da Animação	Nome da Obra e ano de Criação	Compositor
Pigs in a Polka, 1943	Dança Húngara Nº 5, entre 1869 e 1880	Johannes Brahms (1833-1897)
Rhapsody in Rivets, 1941	Rapsódia Húngara Nº 2, 1847	Franz Liszt (1811-1886)
The Band Concert, 1935	Abertura da Ópera Guilherme Tell, 1829	Gioachino Rossini (1792-1868)
The Cat Above and The Mouse Below, 1964	O Barbeiro de Sevilha, 1816	Gioachino Rossini (1792-1868)
Carmen Get It!, 1962	Ópera Carmen, 1875	Georges Bizet (1838-1875)
Concerto In B Flat Minor	Concerto para Piano em Si Bemol Menor, entre 1874 e 1875	Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893)
The Blue Danube, 1939	Danúbio Azul, 1867	Johann Strauss II (1825-1899)

6.4.2 As músicas das animações

Descreveremos, na sequência, as obras musicais presentes nas animações escolhidas, apontando as características, estilos e uma breve revisão sobre a vida e obra de seus compositores:

1. Dança Húngara Nº5, de Johannes Brahms, composta em 1869. Esta obra está presente na animação *Pigs in a Polka* (1943). As Danças Húngaras são um conjunto de 21 músicas de dança que Johannes Brahms compôs com inspiração na cultura húngara (BOZARTH; FRISCH, 2019, tradução própria). Estas peças musicais variam entre um a

cinco minutos de duração, estando entre os trabalhos mais populares do compositor. Cada dança foi organizada para uma ampla variedade de instrumentos e formações. Brahms originalmente escreveu a versão para piano a quatro mãos e depois organizou as primeiras dez danças para piano solo (LOPRAITS, 2008, p.33, tradução própria).

O compositor Johannes Brahms nasceu em 1833, em Hamburgo, norte da Alemanha. Seu pai tocava contrabaixo em bares e tabernas, e, deste modo, influenciou na vida musical do seu filho, que começou a tocar piano aos sete anos de idade. Brahms ainda era um menino quando começou a tocar com seu pai nas tabernas, e aos dez anos realizou um concerto na qual tocava músicas de Mozart e Beethoven. Ficou conhecido por assinar um manifesto contra as inovações que alguns músicos alemães vinham apresentando. Sua obra “Um Réquiem Alemão” (1868) elevou seu prestígio como compositor, sendo convocado para dirigir a famosa “Sociedade dos Amigos da Música”, que era a instituição musical mais famosa de Viena (ZAMBUJAL; PEDRO, 2013b).

2. Rapsódia Húngara número 2, de Franz Liszt, composta em 1847. Esta obra está presente na animação *Rhapsody in Rivets* (1941). A rapsódia é uma composição musical com um tipo de estrutura indefinida, dando ao compositor liberdade de estilo e formas e frequentemente utilizando temas de inspiração folclórica. A rapsódia húngara foi escrita para piano e também possui um arranjo para orquestra. Na animação escolhida, o arranjo utilizado foi o orquestral.

A respeito do compositor Franz Liszt, o dicionário *Diccionario Enciclopédico de la Música* o descreve da seguinte forma:

Liszt fue considerado por muchos el pianista virtuoso más grande del siglo XIX, aunque también desplegó una intensa actividad como director de orquesta, maestro y compositor. Tanto su música como su vida tipifican la imagen del artista romántico. Su vida profesional de intérprete estuvo marcada por un éxito y una adulación sin precedentes, mientras que su vida personal se debatió entre las pasiones mundanas y el misticismo religioso tan vivamente manifiesto en su música (LATHAM, 2008, p.879).

3. Abertura de Guilherme Tell, de Gioachino Rossini, composta em 1829. Esta obra é a parte da abertura da ópera Guilherme Tell, e está presente na animação *The Band Concert* (1935). A abertura de ópera, também conhecida por *ouverture* ou *overture*, é:

Um tipo de abertura para uma ópera, oratório ou outro trabalho vocal, comum desde o final do século XVII até ao final do século XVIII. Geralmente é em três movimentos, rápido-lento-rápido. A textura é geralmente homofônica, e os movimentos externos estão normalmente na tonalidade maior, na maioria das vezes em ré (BUDDEN; WEISS, 2001, tradução própria).

As aberturas das óperas italianas, tais como a Guilherme Tell, podiam ter elementos musicais e composicionais autônomos em relação ao restante da obra, “uma vez que tais aberturas, regra geral, não tinham qualquer relação musical com a ópera que precediam, podiam ser tocadas em concerto como peças independentes” (GROUT; PALISCA, 2007, p.487).

A abertura da ópera Guilherme Tell se divide nas seguintes partes: Prelude, com uma parte lenta iniciada com violoncelo; Tempestade, tocada por toda a orquestra de maneira forte e frenética; Ranz des Vaches, com solos do Corne Inglês e da Flauta Transversal; e o Final, que é dinâmico e lembra uma marcha de cavalos, com evidência de trompas e trompetes.

O compositor desta ópera, Rossini nasceu em Pésaro, Itália, no ano de 1792. Aos dezoito anos ele escreveu sua primeira ópera, e aos vinte e quatro compôs uma de suas obras de maior sucesso, “O barbeiro de Sevilha” (1816). A sua ópera “Guilherme Tell” (1829) foi elogiada em diversos teatros da Europa (ZAMBUJAL; PEDRO, 2013c). Grout e Palisca (2007) escrevem o seguinte sobre Rossini:

GIOACCHINO ROSSINI — O principal compositor italiano do início do século XIX possuía um dom invulgar para a melodia e um faro especial para os efeitos cênicos que lhe granjearam um sucesso precoce. Entre os 18 e os 30 anos de idade compôs trinta e duas óperas e duas oratórias, além de doze cantatas, duas sinfonias, e algumas outras obras instrumentais (GROUT; PALISCA, 2007, p.633).

4. O Barbeiro de Sevilha, de Gioachino Rossini, composta em 1816. Esta obra é uma Ópera Buffa Italiana, e está presente na animação *The Cat Above and The Mouse Below* (1964). A ópera é uma peça teatral interpretada de forma cantada, junto com acompanhamento orquestral. Divide-se em duas categorias: a ópera séria, também chamada de melodramática, e ópera cômica (França) ou bufa (Itália). A ópera-bufa é a versão italiana da ópera-cômica francesa, de maneira que:

O termo "ópera bufa" foi aplicado pela primeira vez ao gênero da ópera cômica à medida que crescia em popularidade na Itália e no exterior ao longo do século XVIII. No início, ópera bufa não apareceu como uma designação nos libretos. Como a "ópera séria", ela era usada em escritos informais (cartas, memórias etc.) e em conversas comuns, com referência ao espetáculo como um todo. Libretistas, mesmo no gênero cômico mais humilde, tinham pretensões literárias e, portanto, intitulavam seu trabalho de maneiras que enfatizavam seu status como literatura (BUDDEN; WEISS, 2001, tradução própria).

5. Carmen, de Georges Bizet, composta em 1875. Esta obra é uma Ópera Cômica Francesa, e está presente na animação *Carmen Get It!* (1962). Grout e Palisca (2007) conceituam a ópera cômica:

OPERA COMIQUE — A par da grande ópera, em França, a opera comique prosseguiu o seu curso durante o período romântico. (...) A diferença técnica entre ambas consistia em que a ópera cômica utilizava o diálogo falado em vez do recitativo. Além disso, as principais diferenças tinham a ver com as proporções e com o tipo de temas. A ópera cômica tinha menos pretensões do que a grande ópera, requeria menos cantores e instrumentistas e era escrita numa linguagem musical muito mais simples; regra geral, os enredos eram de pura comédia ou drama semi-sério, em vez do enorme aparato histórico da grande ópera. No início do século XIX podemos distinguir dois tipos de opera comique, a saber, o romântico e o cômico; não é, no entanto, possível manter demasiado rigidamente esta distinção, uma vez que muitas obras possuíam características de ambos os tipos (GROUT; PALISCA, 2007, p.630).

O compositor da ópera Carmen, Georges Bizet, nasceu em 1838 na França. Ele era filho de um professor de canto e uma pianista, tendo sido fortemente influenciado por eles no início de sua vida musical. Entrou com nove anos de idade no conservatório de Paris, e aos dezenove venceu o Prêmio de Roma. Era exigente com suas composições, deixando mais de quarenta obras inacabadas após sua morte (ZAMBUJAL; PEDRO, 2013a).

6. Concerto para Piano em Si Bemol Menor, de Tchaikovsky, composta em 1875. Esta música está presente na animação *Concerto in B Flat Minor* (1942). O concerto é um dos mais proeminentes estilos na música de concerto. A principal característica de um concerto é a presença de um instrumento solista, acompanhado por uma orquestra. No concerto para piano em Si bemol menor de Tchaikovsky, por exemplo, o piano se destaca diante dos outros instrumentos acompanhantes. Existem também concertos para dois e até três solistas (GROUT; PALISCA, 2007).

O compositor deste concerto para piano e orquestra foi o russo Piotr Ilitch Tchaikovsky. Apesar de ter sido um grande músico, ele estudou durante nove anos em São Petersburgo para se tornar advogado. Acabou abandonando o direito e seguindo a vida de

músico, na qual se destacou. Foi apadrinhado pela viúva Nadezhda Von Meck (1831-1894), uma senhora abastada que o patrocinava. Dentre suas obras musicais mais conhecidas temos os balés “O lago dos Cisnes” (1877) e “O quebra-nozes” (1891) (ZAMBUJAL; PEDRO, 2013e).

7. Danúbio Azul, de Johann Strauss II, composta 1867. Esta obra é uma Valsa, e está presente na animação *The Blue Danube* (1939). A Valsa é uma dança de compasso ternário. Esta obra musical foi criada por Johann Strauss II. O compositor nasceu na Áustria, no ano de 1825. Ele pertencia à uma família de músicos formada por seu pai e seus irmãos. Apesar disto, o pai não queria que seu filho seguisse a carreira de músico, e sim de banqueiro. Johann Strauss II ficou conhecido como o Rei da Valsa, tendo composto diversas obras neste estilo. Morreu aos setenta e três anos, tendo feito cerca de quinhentas composições. O músico Richard Wagner considerava a valsa “O Danúbio Azul”, de Strauss, como a melhor música clássica de todos os tempos (ZAMBUJAL; PEDRO, 2013d).

6.5 Procedimentos

A parte prática deste estudo teve a duração de sete semanas, sendo que em cada uma ocorreu a exibição de uma animação. Cabe ressaltar que entre as semanas do dia 11/07 e 01/08 houve o recesso escolar das férias de julho. No quadro 2 está o cronograma da exibição:

Quadro 3 - Cronograma de exibição das animações com as obras musicais

Data da aula	Animação e ano de lançamento	Música e Compositor
11/07/2019	Pigs in a Polka, 1943	Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897)
01/08/2019	Rhapsody in Rivets, 1941	Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886)
08/08/2019	The Band Concert, 1935	Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868)
15/08/2019	The Cat Above and The Mouse Below, 1964	O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868)

22/08/2019	Carmen Get It!, 1962	Carmen, Georges Bizet (1838-1875)
29/08/2019	Concerto In B Flat Minor, 1942	Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840- 1893)
05/09/2019	The Blue Danube, 1939	Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825- 1899)

As aulas foram preparadas de modo que a música fosse tocada em diversos momentos antes da exibição da animação. Assim, todas as atividades da aula giraram em torno das obras presentes nos desenhos.

Considerando o estudo de Bastião (2014), de que a apreciação musical deve ser realizada de modo expressivo, acompanhando a música com movimentos corporais, as aulas começaram com um exercício de música e movimento, ao som da música tema da aula. Swanwick (1979, p.45) afirma que os estudos literários, ou seja, os estudos a respeito da bibliografia e contextualização histórica de uma obra e seu compositor, são aspectos importantes para apoiar o trabalho de apreciação musical. Com base nisto, optou-se realizar uma contextualização biográfica a respeito do compositor de cada uma das músicas que foram trabalhadas, por meio de contação de história, utilizando para tal os livros da “Coleção Folha Música Clássica Para Crianças”, pois, além de apresentarem a história dos compositores, são escritos e ilustrados numa linguagem infanto-juvenil.

Tendo os alunos entre três e sete anos de idade, é importante para essa faixa de desenvolvimento que a apreciação seja praticada sob a forma de recreação, em que “o fim é a assimilação dos fenômenos básicos da música, ritmo e som de modo geral” (FILHO, 1971, p.55). A apreciação musical deve servir para eles como uma iniciação musical:

O principal cuidado, no que diz respeito à Apreciação Musical em grau de iniciação, é fazer que ela seja realmente uma iniciação e de ordem estritamente musical, sem preocupação com a chamada teoria da música (Ibidem, p.46)

Desta forma, ao trabalhar a apreciação musical com as crianças, foi solicitado a elas que atentassem aos aspectos percebidos durante a escuta, e não ao que deveriam memorizar ou aprender.

Zagonel (2008) comenta alguns aspectos musicais que podemos considerar ao realizarmos um exercício de apreciação musical. Dentre eles, temos o timbre dos

instrumentos, as dinâmicas, as melodias, o estilo e o andamento (ZAGONEL, 2008, 23-29). Desta forma, foi pedido para que os alunos ficassem atentos a estes aspectos musicais durante a apreciação. Segundo Brito (2003):

Com crianças da pré-escola, já é possível chamar a atenção para questões específicas presentes nas diferentes obras musicais: tipo de conjunto (um instrumento solista, um duo, um quarteto de cordas, uma orquestra de câmara, uma orquestra sinfônica, um conjunto de rock, de música regional, uma banda de metais) e instrumentos musicais presentes, se é possível perceber partes diferentes na música, se a música sugere alguma ideia ou situação, se é música do nosso país ou não, se é música antiga ou moderna e por quê etc. Em alguns casos, é possível também falar sobre o compositor da obra, lembrando, no entanto, que a intenção deve ser a de ampliar o contato das crianças com os produtos musicais e seus produtores, levando-as a pensar mais e melhor sobre a linguagem musical. Assim, não deve haver exigência no sentido do reconhecimento técnico de questões musicais (p.190).

De acordo com o que foi escrito acima, crianças da pré-escola já percebem elementos musicais específicos em uma música. Com isso, optou-se nesta pesquisa por conversar com os alunos a respeito dos instrumentos, andamentos e dinâmicas das músicas. O andamento da uma música é “a indicação da velocidade que se imprime à execução de um trecho musical” (MED, 1996, p.187). Já a dinâmica consiste na “graduação da intensidade do som”, ou “o grau de intensidade com que o som é emitido ou articulado” (MED, 1996, p.213). Temos então que o andamento é referente à música ser mais veloz ou devagar, e a intensidade em ser mais forte ou fraca. Na maioria dos casos, os trechos lentos das músicas das animações utilizadas estão também sendo executados numa intensidade fraca, ou seja, em *piano*; assim como os trechos rápidos também estão vinculados com momentos de intensidade forte. Por isso, foi decidido relacionar forte com rápido e fraco com lento.

Zagonel (2008) comenta alguns passos que devemos seguir ao apreciar uma música. Dentre eles, ela comenta sobre ouvir e identificar os temas (ZAGONEL, 2008, p.23). Com base nisso, foi buscado saber se os alunos se lembraram das obras, pedindo para que eles reconhecessem a música apresentada e entoassem alguma parte.

Bastião (2010) afirma que a atividade de apreciação musical na aula de música deve ser sucedida por uma conversa com o aluno, na qual este ouvinte relata suas impressões sobre os sons:

A expressão verbal é trabalhada através de estímulos às impressões faladas e escritas do ouvinte sobre as músicas apreciadas e contextualizadas em situações de sala de aula e em concertos didáticos ao vivo, fazendo-o relatar que elementos musicais lhe chamaram a atenção, o que sentiu e o que imaginou (BASTIÃO, 2010, p.19).

Assim, além das atividades pedagógicas desenvolvidas, foram feitas entrevistas com os alunos para que eles pudessem comentar e responder questões sobre as músicas e as animações.

Tendo por base todas essas considerações, foi organizado um protocolo de atividades que envolvia os seguintes passos: movimentar-se ao som da música, apresentar o compositor e sua biografia, escutar a música em silêncio, dialogar a respeito da música, assistir à animação e dialogar a respeito da música do desenho e do desenho. Este protocolo foi seguido em todas as aulas, sendo descrito detalhadamente no quadro 3:

Quadro 4 - Protocolo das atividades

PROTOCOLO DAS ATIVIDADES DE APRECIÇÃO DE MÚSICA DE CONCERTO COM DESENHOS ANIMADOS

1. Movimentos com lenços, de acordo com as orientações do professor

Os alunos receberam lenços coloridos para movimentarem-se de acordo com a música, seguindo os movimentos do professor. Estes movimentos foram experimentações com o corpo e o lenço, explorando maneiras diferentes de locomover-se, de balançar, de lançar o lenço ao ar, de acelerar ou desacelerar os movimentos, de fazer pausas abruptas ou também saltos. Essa atividade foi acompanhada ao som da música, que serviu de orientação para os movimentos, assim como acontece no *Mickeymousing*.

2. A história do compositor da obra

O professor falou sobre a vida e obra dos compositores utilizando os livros da “Coleção Folha Música Clássica Para Crianças”. Estes livros são ilustrados e escritos na linguagem infanto-juvenil, retratando em vinte volumes a história e obra de grandes compositores da música de concerto. Cada livro fala sobre um músico e suas principais obras. Utilizamos um livro por aula, contando aos alunos sobre o compositor da música que eles iriam ouvir na animação e nas demais atividades de apreciação da aula. Tais livros contam a história de Bizet (ZAMBUJAL; PEDRO, 2013a), Brahms (ZAMBUJAL; PEDRO, 2013b), Rossini (ZAMBUJAL; PEDRO, 2013c), Strauss (ZAMBUJAL; PEDRO, 2013d) e Tchaikovsky (ZAMBUJAL; PEDRO, 2013e). Além destes, também foi falado sobre a vida e obra de Franz Liszt (1811-1886); este compositor, contudo, não possui um livro nesta coleção utilizada. Sua história de vida e obra foi então contada oralmente pelo professor/pesquisador.

3. Escuta da música em silêncio e deitados

O professor pediu aos alunos que se deitassem para realizar a audição da música da animação. Foram tocados trechos selecionados pelo pesquisador, que pediu para que os alunos fizessem silêncio e prestassem atenção em detalhes da música, tais como:

<ul style="list-style-type: none"> • Andamento (rápida ou lenta) • Instrumentos musicais que ouvir • Se gostam ou não da música <p>O professor colocou a música para tocar, utilizando o celular e as caixas de som do teclado a partir do <i>pen-drive</i>.</p>
<p>4. Entrevista com os alunos sobre a música apreciada</p> <p>Após as crianças terem ouvido a música em silêncio, elas se sentaram em círculo, e, juntos, responderam aos seguintes questionamentos do professor, que foram baseados no que ele pediu para que elas atentassem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essa música é rápida ou lenta? • Quais instrumentos musicais você ouviu? • Vocês gostaram da música?
<p>5. Exibição da animação</p> <p>Com os alunos sentados e as luzes apagadas, o professor exibiu a animação por meio da projeção das imagens na parede e com o som das caixas do teclado. O professor pediu para que eles atentassem à música do desenho e às imagens. Todos deveriam manter o silêncio durante a exibição.</p>
<p>6. Entrevista com os alunos sobre a animação e a música</p> <p>Por fim, o professor fez uma entrevista com os alunos sobre suas impressões em relação à música da animação, assim como o próprio desenho animado. As questões foram as seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A música do desenho era rápida ou lenta? 2. Quais instrumentos musicais que vocês viram ou ouviram no desenho? 3. Vocês gostaram da música do desenho animado? 4. Alguém sabe cantar algum trecho da música do desenho? 5. Vocês já ouviram a música do desenho antes? Se sim, onde? 6. Teve alguma diferença entre a música das atividades anteriores e a música da animação? Se sim, quais foram? 7. Vocês acham que os movimentos dos personagens seguiam a música? 8. O que acontecia com os personagens do desenho animado quando a música ficava rápida e forte? Alguém lembra um momento específico em que isto aconteceu? 9. O que acontecia com os personagens do desenho animado quando a música ficava lenta e suave? Alguém lembra um momento específico em que isto aconteceu? 10. Vocês acharam alguma parte legal? Se sim, qual foi? 11. Vocês gostaram do desenho animado?

Com o protocolo acima, foram realizadas todas as atividades nesta ordem, durante as sete aulas.

6.6 Instrumentos de Coletas de Dados

Os instrumentos de coletas de dados utilizados nesta pesquisa tiveram a função de coletar as opiniões e comportamentos dos alunos durante as atividades de apreciação musical. Para tal, foram utilizados a entrevista semiestruturada em grupo e a observação participante. A observação foi feita pelo professor/pesquisador ao longo das aulas e filmagens, e a entrevista foi realizada nos dois momentos descritos no protocolo citado no subcapítulo anterior, nas etapas 2 e 6.

O objetivo das entrevistas foi coletar as opiniões e percepções dos participantes a respeito das músicas e dos desenhos. Temos por entendimento que a entrevista “é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.73). Na entrevista semiestruturada, “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Ibidem, p.73). Desta forma, os alunos estiveram livres para falar e comentar a respeito da música e das animações na forma de uma conversa descontraída.

Toda pesquisa com entrevistas é uma interação social em que as palavras são o meio principal de troca, e não um processo de mão única em que a informação tão somente sai do entrevistado e vai para o entrevistador (BAUER; GASKELL, 2003, p.73). Neste sentido:

Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As respostas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir (Ibidem, p.73)

Além das entrevistas semiestruturadas, também foi realizada a observação participante, compreendendo que ela:

É a inserção prolongada do pesquisador em um meio de vida, de trabalho. Defrontamo-nos *em carne e osso* com a realidade que queremos estudar. Devemos observar mais de perto os que a vivem e interagir com eles. Nessa expressão temos observação e participação. Temos então dois tipos de situações que se combinam: o pesquisador é testemunha (estamos na observação) e o pesquisador é co-ator (estamos na interação, na participação) (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.101).

Becker e Geer, citados por Bauer e Gaskell (2003), afirmam que a observação participante é “a forma mais completa de informação sociológica” (p.72). Desta forma:

Na observação participante, o pesquisador está aberto a uma maior amplitude e profundidade de informação, é capaz de triangular diferentes impressões e observações, e consegue conferir discrepâncias emergentes no decurso do trabalho de campo (BAUER; GASKELL, 2003, p.72).

Esta observação se baseia então no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. Nesta pesquisa, o observador participante foi o professor de música dos alunos, ao atuar na execução das atividades em aula. A observação foi feita no campo empírico da pesquisa, na qual o professor anotou pontuações observadas e gravou as aulas. Os dados das entrevistas e observações em aula e nas filmagens foram então transcritos e analisados conforme o processo de análise de dados, abordado na sequência.

6.7 O processo de análise de dados

O processo de análise de dados se deu por meio da análise dos conteúdos das entrevistas e da participação dos alunos, advindos da observação em aula e das filmagens obtidas. Gerhardt e Silveira, citando Bardin (1979), escrevem que a análise de conteúdo:

Representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, apud GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.84).

Para realizar a análise dos dados desta pesquisa, as respostas dos alunos nas entrevistas foram transcritas, registrando literalmente as falas, conservando assim as características presentes. Vale reforçar que, devido à natureza semiestruturada da entrevista, os alunos estiveram livres para dar suas respostas e impressões próprias a respeito das experiências em aula. Além das entrevistas, também foi descrito o que foi realizado e observado durante as aulas. Todos estes dados foram obtidos por meio da filmagem e da observação participante do professor/pesquisador²⁶, vindo então de três fontes de conteúdo:

1. Respostas da entrevista após a primeira apreciação;
2. Respostas da entrevista após a exibição do desenho animado;
3. Participação dos alunos durante as atividades.

²⁶ Nesse estudo, o pesquisador atuou como professor durante as atividades de apreciação

Com isso, foram elaboradas cinco categorias de análise, conforme mostra o quadro 4. As categorias 2, 3, 4 e 5 estão relacionadas com as perguntas feitas durante as entrevistas, e a categoria de número 1 relaciona-se com a participação dos alunos durante as atividades realizadas:

Quadro 5 - Categorias de análise

NÚMERO	CATEGORIA
1	Participação dos alunos durante as atividades
2	Interesse pela música e pelo desenho
3	Percepção da relação entre som e imagem
4	Elementos musicais percebidos
5	Reconhecimento da música

1. Participação dos alunos durante as atividades:

Nessa categoria foram descritas as aulas, as atividades realizadas e a participação dos alunos.

2. Interesse pela música e pelo desenho:

Nesta categoria foram analisadas as respostas às perguntas referentes aos gostos e interesses pelas músicas e animações. Tais perguntas foram:

- Vocês gostaram da música?
- Vocês gostaram da música do desenho animado?
- Vocês acharam alguma parte legal? Se sim, qual foi?
- Vocês gostaram do desenho animado?

3. Percepção da relação entre som e movimento:

Nesta categoria, foram analisadas as respostas dos alunos às perguntas referentes às suas percepções sobre as relações entre aos movimentos animados e as músicas na técnica do *mickeymousing*. Tais perguntas foram:

- Vocês acham que os movimentos dos personagens seguiam a música?
- O que acontecia com os personagens do desenho animado quando a música ficava rápida e forte? Alguém lembra um momento específico em que isto aconteceu?
- O que acontecia com os personagens do desenho animado quando a música ficava lenta e suave? Alguém lembra um momento específico em que isto aconteceu?

4. Elementos musicais percebidos:

Nesta categoria, foram analisados os elementos musicais percebidos pelos alunos durante as atividades de apreciação, observando se os alunos identificavam instrumentos musicais e o andamento da música. Conforme aponta Zagonel (2008, p.20, p.23-26, p.28), estes são elementos importantes para atentar nos momentos de apreciação. As perguntas que deram origem às respostas analisadas foram:

- Essa música é rápida ou lenta?
- Quais instrumentos musicais você ouviu?
- A música do desenho era rápida ou lenta?
- Quais instrumentos musicais que vocês viram ou ouviram no desenho?

O andamento das músicas das animações foi calculado com base nas batidas por minuto (BPM²⁷). Quanto maior o número de BPM, mais rápido é o andamento da música. Essa contagem foi feita utilizando o site “www.beatsperminuteonline.com”, na qual o pesquisador ouviu trechos da animação clicando a cada marcação dos tempos dos compassos²⁸ das músicas.

5. Reconhecimento da música:

Nesta categoria foi analisado se os alunos conseguiram identificar a música do desenho. Foi observado então se eles relacionavam a música como sendo a mesma utilizada nas atividades anteriores, assim como a capacidade deles de entoarem algum trecho musical ouvido. Também foi observado se eles perceberam alguma diferença entre música no desenho e sua versão ouvida nas atividades anteriores. As respostas analisadas referem-se às seguintes perguntas:

²⁷ Acrônimo em inglês de “*beats per minute*”, ou batidas por minuto, em português.

²⁸ Um compasso “é a divisão de um trecho musical em séries regulares de tempos” (MED, 1996, p.114).

- Alguém sabe cantar algum trecho da música do desenho?
- Vocês já ouviram a música do desenho antes? Se sim, onde?
- Teve alguma diferença entre a música das atividades anteriores e a música da animação? Se sim, quais foram?

Considerando estas cinco categorias de análise, serão apresentados no próximo capítulo os resultados e as análises das atividades e entrevistas realizadas em aula. Cada subcapítulo tratará de uma categoria de análise, com as respostas às entrevistas distribuídas ao longo das sete aulas. Ao final de cada questão, foram mostrados os resultados gerais de cada pergunta feita durante as sete aulas, e, ao final de cada categoria, foi feita uma análise desta. Com os resultados obtidos, foi observada a experiência de apreciação de música de concerto na exibição de desenhos animados como possibilidade pedagógica para o ensino de música com crianças.

7 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

7.1 Categoria 1: Participação dos alunos durante as atividades

Nessa categoria foram relatados os acontecimentos ocorridos em aula, ou seja, as atividades realizadas e as participações dos alunos.

Aula 1 - 11/07/2019

Animação assistida: Pigs in a Polka, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Instrumentos que aparecem na animação: Violino. Duração total das atividades: 39 minutos. Número de alunos: 8.

As atividades tiveram início com o movimento dos panos ao som da música, seguindo os movimentos e orientações do professor. Durante o primeiro momento de apreciação, os alunos mantiveram-se deitados e de olhos fechados. No momento da exibição da animação, todos os alunos permaneceram sentados. Eles se mantiveram olhando de maneira fixa para as imagens praticamente o tempo todo, em silêncio. Também não se distraíram no olhar e na atenção, mantendo-se atentos às imagens que estavam sendo projetadas na parede.

Quando a animação terminou e o professor acendeu as luzes da sala, o aluno A disse:

A: “Nossa, esqueci que eu tava aqui”.

Professor: “Você esqueceu que estava aqui?”

A: “Sim”

Professor: “Você pensou que estava aonde?”

A: “Em casa”

Professor: “Mas por que você pensou que estava em casa?”

A: “É que eu fiquei tão focado que esqueci que eu tava aqui”

Pode-se observar neste depoimento do aluno A que, ao relatar que havia esquecido que estava na sala de aula, ele demonstrou que sua atenção esteve imersa na experiência audiovisual. O comportamento do restante dos alunos durante a exibição demonstrou que eles tiveram interesse no desenho animado, estando imersos como expectadores atentos. Como eles estiveram praticamente todo o momento olhando para a animação, não ocorrendo grandes distrações, podemos entender que os desenhos permitiram que os participantes pudessem perceber a música e seus elementos.

Aula 2 - 01/08/2019

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Instrumentos musicais que aparecem na animação: Nenhum. Duração total das atividades: 35 minutos. Número de alunos presentes: 10.

As atividades tiveram início com o movimento dos panos ao som da música, seguindo as orientações do professor. Todos começaram a atividade deitados e, conforme a música ia avançando, os alunos foram levantando e fazendo os movimentos com os panos. O trecho selecionado, o do início da obra trabalhada, começa de maneira mais lenta, com notas e acordes ao piano tocadas de maneira forte e afastadas uma das outras por pausas. Alguns alunos mantiveram-se atentos aos movimentos do professor, tentando reproduzi-los fielmente. Outros estavam muito empolgados com a brincadeira e acabaram se atrapalhando e se expressando verbalmente com gritos.

A Rapsódia Húngara Nº 2 possui notas ao piano muito agudas e também notas muito graves, que eram expressas por meio da movimentação dos panos: quando a nota era aguda, o movimento era para cima; quando era grave, o movimento era para baixo. Os alunos seguiram esses movimentos.

Após este momento, a aula prosseguiu para a atividade seguinte, que foi a contação de história. Como citado anteriormente, não há nenhum livro dentre os vinte volumes da coleção Folha Música Clássica Para Crianças que conte a história do compositor da Rapsódia Húngara, Franz Liszt. O professor então comunicou isso às crianças, contando oralmente uma breve história da vida e obra de Liszt, ao som da Rapsódia. Em dado momento, ele pediu para que os alunos escutassem a música atentamente durante alguns segundos. As crianças permaneceram atentas, e algumas interagiam com a história comentando e perguntando sobre alguns pontos.

Após isso, a aula seguiu para o momento de apreciação, e logo depois para a primeira entrevista, a exibição da animação e a segunda entrevista.

Aula 3 – 08/08/2019

Animação assistida: *The Band Concert*, 1935. Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Instrumentos musicais que aparecem na animação: flauta transversal, clarinete, bumbo, trombone, pratos, tímpano, tuba, trompete. Duração total das atividades: 38 minutos. Número de alunos presentes: 13.

Esta aula aconteceu em um ambiente diferente do habitual, no corredor central da escola, pois a sala onde ocorrem as aulas foi utilizada para outras atividades. A aula teve

início com o movimento dos panos ao som da música, seguindo os movimentos e orientações do professor. Todos começaram deitados e, conforme a música ia avançando, foram levantando e fazendo os devidos movimentos. O trecho selecionado, do início da obra, começa de maneira mais lenta, com a orquestra tocando em *piano*. Os alunos estavam acompanhando os movimentos conforme a música, não demonstrando muita empolgação com o início *piano* e lento da obra. Logo depois começou o movimento “tempestade”, em que a música se desenvolve gradativamente, aumentando a intensidade até tornar-se bem forte e frenética. Os alunos perceberam essa dinâmica, e interagiram com a música seguindo os movimentos corporais. Alguns se manifestaram de maneira verbal ao crescimento da dinâmica, e no ápice do *crescendo*²⁹ gritaram.

Após este momento, a aula prosseguiu para a atividade seguinte, que foi a contação de história. As crianças se sentaram e mantiveram-se atentas, apesar do barulho que vinha das demais salas de aulas por causa do local aberto onde a aula acontecia, como mencionado acima. Algumas pessoas passaram pelo corredor, mas a atenção das crianças manteve-se fixa.

Após a história, a aula seguiu para o momento da primeira apreciação. Os alunos ouviram novamente a introdução lenta e em *piano* da ópera. Logo depois foi feita a primeira entrevista, seguida da exibição da animação e da segunda entrevista. Durante a exibição, todos os alunos mantiveram-se a todo o tempo atentos às imagens. Em função da aula ter acontecido no corredor, alguns alunos que passaram se interessaram pelo desenho animado que era exibido e começaram a assistir também, mesmo não estando participando. A figura 24 mostra a atenção dos alunos durante a exibição:

Figura 24 - Alunos assistindo ao desenho na terceira aula³⁰



²⁹ Expressão utilizada na leitura musical tradicional para indicar um aumento gradativo na intensidade das notas

³⁰ Essa pesquisa possui autorização do uso de imagem pelo comitê de ética e pesquisa (CEP/SD/UFPR, N° 3.328.684).

Aula 4 - 15/08/2019

Animação assistida: *The Cat Above and The Mouse Below*, 1964. Música trabalhada: *O Barbeiro de Sevilha*, Gioachino Rossini (1792-1868). Instrumentos musicais que aparecem na animação: nenhum. Duração total das atividades: 34 minutos. Número de alunos presentes: 12.

As atividades tiveram início com o movimento dos panos ao som da música, seguindo as orientações do professor. O trecho selecionado para a aula foi o “*Largo al Factotum*”, que há um solo de barítono. Os alunos brincaram empolgados, participando ativamente e com alegria. Todos responderam bem aos estímulos do professor e da música e, constantemente, pôde-se ouvir risadas.

Durante a contação da história do compositor, os alunos mantiveram os olhares atentos e curiosos. Na primeira apreciação musical, o aluno A interagiu com a música movimentando os braços, como se estivesse regendo-a. A figura 25 mostra o envolvimento dos alunos durante este momento, inclusive os braços erguidos do aluno A, enquanto que a 26 mostra o momento inicial da aula, quando eles realizaram a atividade com os panos:

Figura 25 - Alunos escutando a música



Figura 26 - Alunos realizando a atividade de apreciação com movimento corporal



Na exibição do desenho, os alunos permaneceram atentos durante todo o tempo, conforme podemos ver nas figuras 27 e 28. Elas foram registradas com um intervalo de quatro minutos entre uma e outra:

Figura 27 - Alunos assistindo no início da animação



Figura 28 - Alunos assistindo no final da animação



Após a exibição, pôde-se ouvir um aluno falar “de novo”, e quando o professor tirou a projeção, ouviram-se alguns “aaaa” de tristeza.

Aula 5 - 22/08/2019

Animação assistida: Carmen Get It!, 1962. Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Instrumentos musicais que aparecem na animação: violino. Duração total das atividades: 36 minutos. Número de alunos presentes: 12.

A aula foi iniciada com as atividades de movimento com os panos ao som da música. O trecho escolhido foi o início da ópera, que é rápido, forte e vibrante. Os alunos demonstraram animação com a atividade, e, assim como nas outras aulas, eles mostraram entusiasmo com músicas mais animadas e rápidas.

Foi dado prosseguimento para a contação da história de Bizet, que é o compositor da obra, utilizando o livro, e ao som da ópera Carmen. No início da contação, o professor disse aos alunos que eles iriam ouvir a história do compositor da ópera Carmem, e complementou:

Professor: “Vocês sabem qual é a ópera Carmen?”

I: “Essa que a gente tá ouvindo”

Professor: “Essa que vocês estão ouvindo, justamente”

A resposta do aluno I sugere que, considerando as atividades realizadas nas aulas anteriores, ele já estava habituado a relacionar a música da atividade com a história contada, pois o professor ainda não havia falado sobre a música ou o nome dela anteriormente. A aula então prosseguiu, e os alunos ouviram a história. Alguns fizeram perguntas e comentários ao longo da contação, mostrando curiosidade e atenção. A figura 29 mostra este momento de contação de história:

Figura 29 - Contação da história de Bizet



Após isso, a aula prosseguiu para a primeira apreciação musical, com todos os alunos deitados e em silêncio durante esta atividade. Foi realizada então a primeira entrevista e em seguida a exibição da animação. Enquanto assistiam, os alunos mostraram-se atentos, se divertindo nos momentos cômicos, expressando-se com risadas e sorrisos. Após este

momento, a aula prosseguiu para a segunda entrevista e para o término. A figura 30 mostra a atenção dos alunos durante a exibição da animação:

Figura 30 - Alunos assistindo à animação Carmen Get It!



Aula 6 - 29/08/2019

Animação assistida: Concerto In B Flat Minor, 1942. Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Instrumentos musicais que aparecem na animação: violino, piano, harpa, contrabaixo, triângulo, tuba, clarinete, flauta transversal, tambor, trombone, trompete. Duração total das atividades: 42 min. Número de alunos presentes: 12.

A aula começou com a atividade de movimento com os panos, ao som da música. Os alunos participaram ativamente, seguindo os movimentos do professor e acompanhando as dinâmicas. Após isso, seguiu-se para a contação de história ao som da música tema da aula, em que os alunos se mantiveram atentos. A figura 31 mostra o momento da contação de história:

Figura 31 - Contando a história de Tchaikovsky



A aula prosseguiu para a apreciação musical com os alunos deitados, em que todos mantiveram o silêncio. Na sequência, ocorreu a primeira entrevista, e logo depois a animação, seguida da segunda entrevista. No início da animação, dois alunos estiveram brincando, mas logo pararam após a intervenção do professor. A atenção então foi retomada e mantida até o final da exibição. A figura 32 mostra o momento da exibição da animação:

Figura 32 - Alunos assistindo à animação Concerto In B Flat Minor, 1942



Aula 7 - 05/09/2019

Animação assistida: The Blue Danube, 1939. Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Instrumentos musicais que aparecem na animação: nenhum. Duração total das atividades: 37 minutos. Número de alunos presentes: 12

A aula começou com a atividade de movimento com os panos, ao som da música. Os alunos participaram ativamente, seguindo os movimentos do professor e acompanhando as dinâmicas. Na sequência ocorreu a contação de história ao som da música de Strauss, em que os alunos também participaram ouvindo atentamente. Após esse momento, foi realizada a primeira entrevista, seguida pela animação e pela segunda entrevista. Durante a exibição da animação, os alunos permaneceram atentos às imagens, e em silêncio. A figura 33 mostra o momento em que os alunos assistiam:

Figura 33 - Alunos assistindo à animação *The Blue Danube*, 1939



7.1.1 Análise da categoria 1

Os alunos foram bem participativos nas atividades realizadas. Nos movimentos com os panos ao som das músicas, eles participaram com alegria seguindo as orientações do professor. Ao ouvirem as histórias dos compositores, eles se mostraram atentos e curiosos. Ao ouvirem as músicas no primeiro momento de apreciação, eles também se mantiveram receptivos a elas. Nos momentos das entrevistas, contudo, eles mostraram um pouco de tédio nas aulas 6 e 7, por conta da repetição das mesmas perguntas em todas as aulas anteriores.

Podemos apontar que, durante a exibição das animações, os alunos se mantiveram atentos aos desenhos. Algo que revelou a imersão das crianças durante a exibição foi a fala do aluno A, que na primeira aula disse ter esquecido que estava na escola, por conta da atenção dada às imagens. Para Sprinthall e Sprinthall (1993), a atenção é importante para a aprendizagem pois, com ela, a informação obtida pode ser armazenada:

Se a pessoa prestar atenção ao estímulo que recebe, a informação é codificada e transportada do registo sensorial para o armazenamento. Neste momento, uma componente crítica é a atenção, pois se não for dada atenção de imediato, esta informação será provavelmente perdida (Ibidem, p.281).

Os autores afirmam ainda que, ao nos atermos a algo, determinadas substâncias químicas do cérebro são estimuladas, colaborando para que ocorra a aprendizagem. O que desencadeia a atenção seria a motivação, que, por sua vez, faz com que a informação se fixe na memória de longo prazo, resultando na aprendizagem (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993, p.291). Deste modo, “a atenção focalizada surge como condição fundamental para a aprendizagem, pois, quanto maior o poder de manter o foco em determinado objeto, maiores as chances de sucesso infantil” (NARDIN; SORDI, 2009, p.101).

Os desenhos animados apresentam características que as crianças apreciam, permitindo a interação, como expresso abaixo:

Os desenhos estimulam a criança a interagir com o vasto conteúdo que se encontra em seu bojo, abrindo uma variação de oportunidades de trabalhar temas diversos de maneira lúdica, criando, dessa forma, ambientes atrativos da aprendizagem; o que desperta na criança o desejo de conhecer, investigar e aprender (BOSSELI, 2002, p.49).

Assim, ao estarem atentas às imagens, sons e enredos dos desenhos, as crianças puderam estar abertas para interagir com os conteúdos ali presentes, tais como os instrumentos, as músicas de concerto e os movimentos dos personagens com elas relacionados, por meio da técnica do *mickeymousing*. Tendo observado a participação das crianças na exibição das animações e nas demais atividades propostas, será visto na próxima categoria de análise o interesse pela música e pelos desenhos animados.

7.2 Categoria 2: Interesse pela música e pelo desenho

Será analisado nesta categoria as respostas às perguntas referentes aos gostos e interesses pelas músicas e animações, considerando as respostas das seguintes perguntas feitas às crianças:

- Vocês gostaram da música?
- Vocês gostaram da música do desenho animado?
- Vocês acharam alguma parte legal? Se sim, qual foi?
- Vocês gostaram do desenho animado?

7.2.1 Pergunta 1

“Vocês gostaram da música?”

Os alunos responderam a esta pergunta após o primeiro momento de apreciação musical, antes de terem assistido às animações.

Aula 1

Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Os alunos responderam em coro que sim, e somente um respondeu que não. O aluno B respondeu que havia gostado, e ainda complementou que havia amado:

B: “Eu não gostei, eu amei!”.

O professor perguntou se mais alguém havia amado, e todos levantaram a mão. As respostas dos alunos mostraram então que eles gostaram da música apresentada a eles.

Aula 2

Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Os alunos responderam em coro que “sim”. A aluna I respondeu que “não”, e o aluno F fez sinal de “mais ou menos” com a mão. O aluno J disse o seguinte:

J: “Eu a achei engraçada. Achei legal, mas uma parte engraçada”

Aula 3

Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam em coro que “sim”, e alguns disseram que a “amaram”. O professor perguntou novamente, enfatizando que eles poderiam dizer que “não”, se não tivessem gostado. Novamente houve afirmações de que gostaram, e os alunos E e K levantaram a mão afirmando que não haviam gostado.

Aula 4

Música trabalhada: O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868). Alguns alunos disseram “sim”, um disse “mais ou menos”, e um aluno disse que a achou “engraçada”. O professor perguntou então quem gostou da música, e seis alunos dos doze presentes levantaram a mão. Ele perguntou se alguém não havia gostado, e uma aluna levantou a mão. Foi perguntado, por fim, quem tinha gostado mais ou menos, e dois alunos levantaram a mão. A aluna I disse logo em seguida:

I: “Eu achei legal e engraçada”

Aula 5

Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Três alunas responderam que não gostaram da música. Alguns responderam que a acharam “legal” e “engraçada”.

Aula 6

Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos responderam em coro que “sim”, e alguns disseram que a música também era “legal” e “assustadora”.

Aula 7

Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Quatro alunos responderam que não gostaram da música.

Resultado das respostas à pergunta

De acordo com as respostas dadas nas sete aulas, doze alunos responderam que não gostaram da música, enquanto que três responderam que gostaram mais ou menos. O quadro 6 indica as aulas, as músicas ouvidas e as respostas dos alunos:

Quadro 6 - Respostas à pergunta 1: “Vocês gostaram da música?”

AULA	MÚSICA	NÃO GOSTARAM OU ACHARAM “MAIS OU MENOS”
Aula 1	Dança Húngara N° 5, Johannes Brahms (1833-1897)	Um aluno respondeu que não gostou
Aula 2	Rapsódia Húngara N° 2, Franz Liszt (1811-1886)	Um aluno respondeu que não gostou, e um respondeu “mais ou menos”
Aula 3	Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868)	Dois alunos responderam que não gostaram
Aula 4	O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868)	Um aluno não gostou, dois a acharam “mais ou menos”
Aula 5	Carmen, Georges Bizet (1838-1875)	Três alunos não gostaram
Aula 6	Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893)	Nenhum aluno respondeu que não
Aula 7	Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899)	Quatro alunos responderam que não gostaram

7.2.2 Pergunta 2

“Vocês gostaram da música do desenho animado?”

Os alunos responderam a esta pergunta após o segundo momento de apreciação musical, depois de terem assistido às animações.

Aula 1

Animação assistida: *Pigs in a Polka*, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Todos responderam em coro que sim, revelando que eles gostaram da música de Brahms no desenho animado.

Aula 2

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Os alunos responderam em coro que “sim”, e um respondeu que “não”.

Aula 3

Animação assistida: *The Band Concert*, 1935. Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam em coro que “sim”.

Aula 4

Animação assistida: *The Cat Above and The Mouse Below*, 1964. Música trabalhada: O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam em coro que “sim”, e um aluno respondeu “muito”.

Aula 5

Animação assistida: *Carmen Get It!*, 1962. Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). As mesmas três alunas, que responderam que não gostaram da música na entrevista após a primeira apreciação, responderam novamente que não haviam gostado da música.

Aula 6

Animação assistida: Concerto In B Flat Minor, 1942. Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos responderam em coro que “sim”.

Aula 7

Animação assistida: The Blue Danube, 1939. Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Os alunos responderam em coro que “sim”, e duas alunas responderam que não gostaram.

Resultado das respostas à pergunta

De acordo com as respostas dos alunos ao longo das sete aulas, seis deles responderam que não gostaram da música do desenho, e nenhum respondeu que gostou mais ou menos. O quadro 7 indica as aulas, as músicas ouvidas e as respostas dos alunos:

Quadro 7 - Resposta à pergunta 2: “Vocês gostaram da música do desenho animado?”

AULA	ANIMAÇÃO	NÃO GOSTARAM OU ACHARAM “MAIS OU MENOS”
Aula 1	Pigs in a Polka, 1943	Nenhum aluno disse que não gostou
Aula 2	Rhapsody in Rivets, 1941	Um aluno respondeu que não gostou
Aula 3	The Band Concert, 1935	Nenhum aluno disse que não gostou
Aula 4	The Cat Above and The Mouse Below, 1964	Nenhum aluno disse que não gostou
Aula 5	Carmen Get It!, 1962	Três alunos responderam que não gostaram
Aula 6	Concerto In B Flat Minor	Nenhum aluno disse que não gostou
Aula 7	The Blue Danube, 1939	Dois alunos responderam que não gostaram

Comparando as respostas da pergunta “vocês gostaram da música” com as respostas da pergunta “vocês gostaram da música do desenho animado”, vemos diferenças nas

respostas dadas nestes dois momentos. Doze alunos responderam que não gostaram das músicas quando as ouviram sem o desenho, e três responderam “mais ou menos”, ao passo que, quando essas mesmas músicas foram ouvidas nas animações, 6 alunos responderam que não gostaram, não havendo respostas “mais ou menos”. O quadro 8 indica estes números, mostrando as aulas e as respostas dos alunos nas duas questões:

Quadro 8 – Comparação entre as respostas às questões “você gostaram da música” e “você gostaram da música do desenho animado?”

AULA	“VOCÊS GOSTARAM DA MÚSICA?”	“VOCÊS GOSTARAM DA MÚSICA DO DESENHO ANIMADO?”
Aula 1	Um aluno respondeu que não gostou	Nenhum aluno disse que não gostou
Aula 2	Um aluno respondeu que não gostou, e um respondeu “mais ou menos”	Um aluno respondeu que não gostou
Aula 3	Dois alunos responderam que não gostaram	Nenhum aluno disse que não gostou
Aula 4	Um aluno não gostou, dois a acharam “mais ou menos”	Nenhum aluno disse que não gostou
Aula 5	Três alunos não gostaram	Três alunos não gostaram
Aula 6	Nenhum aluno respondeu que não gostou	Nenhum aluno disse que não gostou
Aula 7	Quatro alunos responderam que não gostaram	Dois alunos responderam que não gostaram
Total	12 responderam que não gostaram da música 3 responderam que a acharam mais ou menos	6 alunos responderam que não gostaram da música do desenho 0 alunos responderam que a acharam mais ou menos

Houve então um total de 18 alunos que responderam que não gostaram da música nas perguntas 1 e 2, 12 na primeira e 6 na segunda. Também há um total de 3 alunos que responderam que acharam a música mais ou menos (3 respostas na primeira questão e 0 na segunda). Assim, 66,67% das respostas de que não gostaram se concentraram na primeira questão, e 33,33% na segunda. Os que as acharam mais ou menos ficaram em 100% na primeira questão, e 0% na segunda. Considerando o exposto, podemos identificar que as crianças gostaram mais da música na animação do que sem ela.

7.2.3 Pergunta 3

“Vocês acharam alguma parte legal? Se sim, qual foi?”

Aula 1

Animação assistida: *Pigs in a Polka*, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). O aluno A respondeu:

A: “Aquela parte em que o lobo ficou batendo na porta, fazendo Pá, Pá”

Outros alunos afirmaram que também acharam esta a parte mais legal.

Aula 2

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Os alunos responderam o seguinte:

G: “Toda a música”

F: “Eu achei toda a música legal”

Professor: “Toda a música ou todo o desenho?”

K “Toda a música e todo o desenho”

I “Toda a música e todo o desenho”

E “Aquela parte que ele estava batendo o martelo”

C “Aquela parte que ele tava batendo e o elevador tava subindo”

G: “Eu achei mais legal a parte em que eles estavam construindo rápido”

Vemos nas respostas dos alunos K e I que eles gostaram de toda a animação e também da música nela presente.

Aula 3

Animação assistida: *The Band Concert*, 1935. Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam em coro que “sim”, e logo depois comentaram:

C: “Aquele momento que... que eles estavam no tornado”

E: “O momento em que o porco estava caindo e saindo a roupa”

F “Do Pato Donald que quebravam a flauta e ele fazia outra”

M: “Eu gostei da mesma que ele”

J: “Que as arvores tavam rodando com o tornado, e o Pato Donald ficou preso nelas”

Estas cenas mencionadas pelos alunos correspondem às figuras 35, 36, 37 e 38, na ordem citada por eles:

Figura 35 - Personagens tocando no interior do tornado**Figura 36** - Porco caindo**Figura 37** - Donald com uma flauta**Figura 38** - Enrolado na árvore pelo tornado

Fonte: '*Willian Tell Overture*' – Disney - EUA – 1947

Constatamos então, que os alunos citaram quatro cenas, todas envolvendo momentos cômicos. Na primeira, Mickey rege a orquestra enquanto todos da banda são sugados para dentro do tornado, não deixando a música parar de ser tocada. Na segunda, que acontece após o tornado se dissipar, o porco cai enquanto suas roupas são deixadas nos galhos da árvore, ainda sem parar de tocar seu trompete. Na terceira, o pato Donald retira uma flauta da manga e a toca, após Mickey tirar uma flauta de suas mãos por atrapalhar apresentação. Na quarta cena citada, Donald fica preso entre duas árvores após o tornado passar e enrolá-las ao redor do pato.

Aula 4

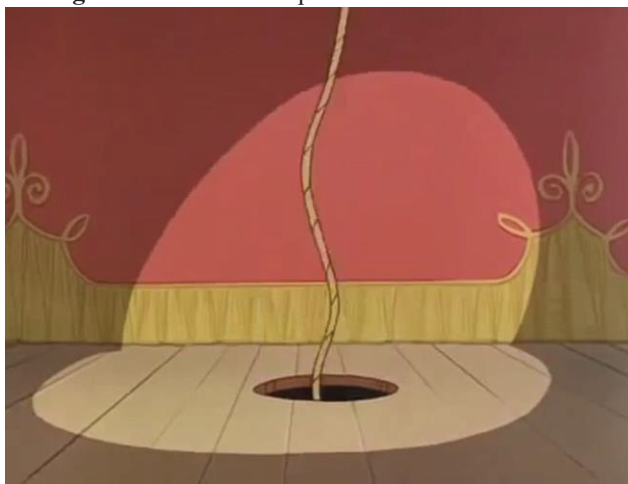
Animação assistida: *The Cat Above and The Mouse Below*, 1964. Música trabalhada: *O Barbeiro de Sevilha*, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam em coro que “sim”. Quando foi perguntado qual parte, eles responderam:

E: “Quando teve o buraco e daí veio o Jerry”

F: “Foi engraçado quando o Tom caiu no negócio daí o Jerry ficou cantando lá”

Ambos alunos se referiam à mesma parte, que é ao final da animação. Nesta cena, uma luminária pesada despenca sobre Tom, que afunda em um buraco no palco, e logo após o personagem Jerry assume a apresentação, cantando o restante da música até o final do desenho. A figura 39 mostra este momento:

Figura 39 - Buraco no palco onde Tom afundou



Fonte: ‘Carmen Get It’ – MGM - EUA – 1942

Aula 5

Animação assistida: Carmen Get It!, 1962. Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Os alunos responderam em coro que “sim”. O professor então perguntou se eles haviam achado todo o desenho legal, e eles novamente responderam em coro que “sim”. Quando foi perguntado qual parte havia sido a mais legal, eles responderam:

A: “Quando o tom tava fazendo de toureiro”

G: “Quando o gato tava atrás do negócio para pegar o rato”

I: “Quando o Tom tava tentando fazer a música e o Jerry tava mexendo com o pau, daí as formigas ficavam mudando a música”

M: “A mesma que ela”

Os alunos citaram então cenas que acharam engraçadas, reforçando que gostaram de assistir à animação musical.

Aula 6

Animação assistida: Concerto In B Flat Minor, 1942. Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos

responderam em coro que “sim”. Quanto aos momentos específicos, eles responderam o seguinte:

E: “Aquele em que eles cantaram Happy birthday”

C: “A mesma dele”

A: “Aquele que eles fizeram paaaaam, e saíram voando todos os papéis”

M: “A mesma que ele”

Aula 7

Animação assistida: The Blue Danube, 1939. Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Vários alunos responderam que “sim”. Alguns comentaram suas partes prediletas:

E: “Aquele parte da barreira da água”

M: “Aquele que a fada tava dançando”

Professor: “Ela dançava junto com a música?”

M: “Sim”

Professor: “E a dança era o que, um Rock, uma valsa, parecia o quê?”

M: “Uma valsa”

F: “Quando o pombo tava procurando um saco de areia e caiu na água”

C: “Aquele da barreira”

Resultado das respostas à pergunta

De acordo com as respostas obtidas, pôde-se perceber que os alunos gostaram de assistir aos desenhos, citando diversas partes preferidas. Em todas as aulas as crianças descreveram cenas que elas gostaram, mostrando que estiveram atentas durante as exibições. Assim, a linguagem lúdica e envolvente dos desenhos pôde aproximá-las dos conteúdos pedagógico-musicais ali presentes, que serão vistos nas categorias de análise 3, 4 e 5.

7.2.4 Pergunta 4

“Vocês gostaram do desenho animado?”

Aula 1

Animação assistida: Pigs in a Polka, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). A classe respondeu em coro que “sim”.

Aula 2

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). A classe respondeu em coro que “sim”.

Aula 3

Animação assistida: *The Band Concert*, 1935. Música trabalhada: *Guilherme Tell*, Gioachino Rossini (1792-1868). A classe respondeu em coro que “sim”.

Professor: “Gostou muito?”
Classe: “Sim”
Professor: “Gostou pouco?”
Classe: “Não”
Professor: “Gostou muitão?”
Classe: “Sim”

A ênfase dada pelo professor em saber se eles realmente haviam gostado ajudou a entender se eles realmente haviam gostado ou se a resposta foi automática. Como pudemos ver, eles afirmaram que gostaram muito, que não gostaram pouco, e que gostaram “muitão”.

Aula 4

Animação assistida: *The Cat Above and The Mouse Below*, 1964. Música trabalhada: *O Barbeiro de Sevilha*, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam em coro que “sim”, e pôde-se ouvir um falando “muito” e outro falando “eu não gostei, eu adorei!”.

Aula 5

Animação assistida: *Carmen Get It!*, 1962. Música trabalhada: *Carmen*, Georges Bizet (1838-1875). Os alunos responderam em coro que “sim”.

Aula 6

Animação assistida: *Concerto In B Flat Minor*, 1942. Música trabalhada: *Concerto para Piano em Si Bemol Menor*, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). A classe respondeu em coro que “sim”, e o aluno C respondeu que não.

Aula 7

Animação assistida: *The Blue Danube*, 1939. Música trabalhada: *Danúbio Azul*, Johann Strauss II (1825-1899). A classe respondeu em coro que “sim”, e a aluna L respondeu que não.

Resultado das respostas à pergunta

De acordo com as respostas obtidas, pôde-se perceber que os alunos gostaram de assistir aos desenhos, assim como se expressaram nas respostas da questão anterior ao comentarem sobre as diversas cenas que gostaram. Podemos perceber que a linguagem lúdica das animações envolveu as crianças, aproximando-as dos conteúdos musicais que puderam ser trabalhados em aula, como será abordado nas próximas categorias de análise.

7.2.5 Análise da categoria 2

Comparando as respostas dadas às perguntas “vocês gostaram da música” e “vocês gostaram da música do desenho”, percebemos que os alunos demonstraram ter gostado mais das músicas ao assistirem os desenhos animados do que sem eles. Vimos também que as crianças gostaram de assistir às animações, além de lembrarem diversas cenas preferidas. De acordo com Nogueira (2010, p.59-60), os desenhos animados possuem características que remetem ao lúdico e à fantasia, como a capacidade de quebrar as leis da física. Este tipo de linguagem chama a atenção das crianças, facilitando a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural (SANTOS, 1997, p.12). Kishimoto (1996, p.24) escreve que, por meio da linguagem lúdica, os estudantes podem despertar suas vontades pelo conhecimento, participando com vontade e alegria do aprendizado. Podemos entender então que a linguagem lúdica e fantasiosa pode ter sido o elemento que motivou os alunos a se interessarem pelas animações, permitindo uma aproximação com a música de concerto ali presentes.

Ao prenderem a atenção dos alunos, as animações, sendo elementos do cotidiano infantil, serviram para aproximá-los da aula de música. Isso confirma então as palavras de Ponso (2008, p.69), que escreve que desenhos musicados permitem uma aproximação maior com o repertório da música de concerto. Desta forma, ao despertar a atenção dos alunos e causar a imersão na atividade proposta, as animações cumpriram seu papel pedagógico de incentivar a apreciação musical, ajudando no aprendizado e, ao mesmo tempo, proporcionando momentos prazerosos a eles. Como consequência, as crianças puderam estar dispostas a participar da atividade, desenvolvendo o aprendizado.

7.3 Categoria 3: Percepção da relação entre som e imagem

Nesta categoria, foram analisadas as respostas dos alunos às perguntas referentes às suas percepções sobre as relações entre os movimentos animados e as músicas, na técnica do *mickeymousing*. As perguntas foram:

- Vocês acham que os movimentos dos personagens seguiam a música?
- O que acontecia com os personagens do desenho animado quando a música ficava rápida e forte? Alguém lembra um momento específico em que isto aconteceu?
- O que acontecia com os personagens do desenho animado quando a música ficava lenta e suave? Alguém lembra um momento específico em que isto aconteceu?

7.3.1 Pergunta 5

“Vocês acham que os movimentos dos personagens seguiram a música? Vocês lembram de algum momento em que isso ocorreu?”

Aula 1

Animação assistida: *Pigs in a Polka*, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Os alunos responderam em coro que “sim”. Quando o professor perguntou se eles se lembravam de algum momento em que isso ocorrera, a aluna B respondeu:

B: “No momento em que os porquinhos estavam fugindo do Lobo Mau.

Professor: “Você acha que naquele momento a música estava encaminhando junto com o movimento dos porquinhos?”

B: “Sim”

Na fuga dos porquinhos, citada pela aluna B, os personagens se moviam conforme a música. Na cena abaixo, por exemplo, que ocorre a partir do minuto 07:15, eles batem na porta junto com a marcação rítmica da música de Brahms, seguidos pela mesma ação do lobo na porta ao lado, também na marcação musical. Logo após, os quatro personagens dão três pulos seguidos, ainda seguindo o ritmo da marcha Húngara. As figuras 40 e 41 mostram estes momentos:

Figura 40 – Porquinhos fechando a porta**Figura 41** – Lobo fechando a porta

Fonte: ‘*Pigs in a Polka*’ – Warner Bros. - EUA – 1943

Logo em seguida o aluno C citou mais uma cena:

C: “Aquele porquinho que estava construindo a casa de tijolo”

Professor: “O porquinho então fez o movimento do construir junto com a música?”

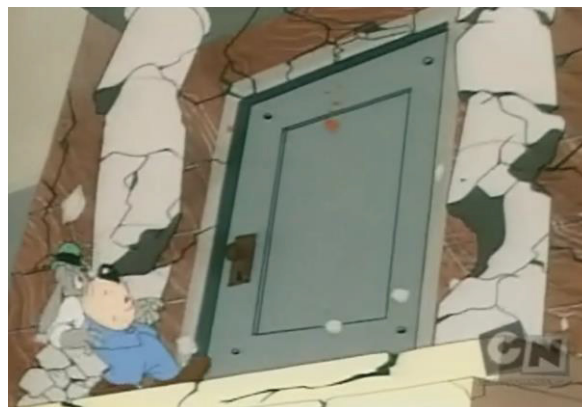
C: “Aham”

Aula 2

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Os alunos responderam em coro que “sim”. O aluno C acrescentou:

C: “Aquele parte em que os homens estavam construindo, daí colocaram a bandeira, e quando terminaram o cara abriu a porta, fechou com força, daí caiu todo o prédio”

Essa parte, referida pelo aluno C, foi a última parte da música e também da animação. Nela, o prédio é construído com velocidade, enquanto a música também é rápida e se aproxima da conclusão. Um operário coloca então uma bandeira no topo do edifício, acompanhando os acordes marcados do final, e, após o encerramento da música, um outro operário no térreo fecha a porta com força, ocasionando no desabamento de todo o arranha-céu que acabara de ser construído ao som da Rapsódia Húngara. As imagens 42 e 43 mostram estas cenas:

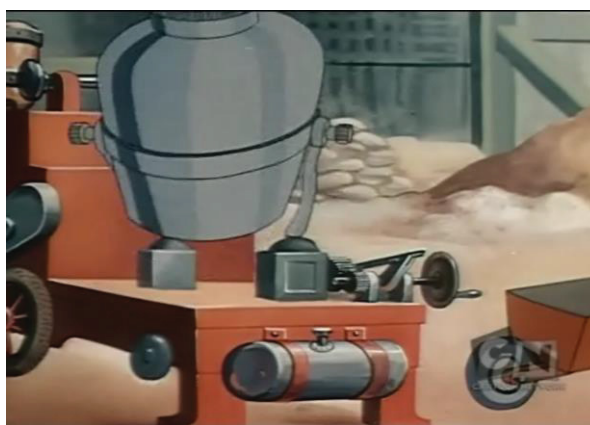
Figura 42 – Construção do arranha-céu**Figura 43** – Pedreiro fechando a porta e o prédio ruindo

Fonte: ‘*Rhapsody in Rivets*– Warner Bros. - EUA – 1941

Logo em seguida o aluno E disse:

E: “Quando ele colocou aquele negócio do cimento, e ele ficou chacoalhando”

O “negócio do cimento” ao que o aluno E se referiu foi a britadeira da construção, que chacoalhou conforme o ritmo da música, de maneira rápida e intensa, assim como os sons. Na figura 44 nós temos *frames* deste momento citado pelo aluno E:

Figura 44 – Britadeira

Fonte: ‘*Rhapsody in Rivets*– Warner Bros. - EUA – 1941

A aluna J também citou outra cena:

J: “Quando ia cair na cabeça do outro”

A cena citada pela aluna J refere-se ao momento em que a sequência de imagens mostrava o elevador caindo, enquanto a música era forte e rápida, e, bem no momento em

que iria atingir um operário, ele é desviado e desce por trás do trabalhador, como podemos ver na figura 45:

Figura 45 – Elevador desviando



Fonte: *'Rhapsody in Rivets'*– Warner Bros. - EUA – 1941

Aula 3

Animação assistida: The Band Concert, 1935. Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam em coro que “sim”. Quando o professor perguntou se alguém podia dizer um momento em que isso ocorreu, o aluno A disse:

A: “Desde o começo da ópera”

M: “Na hora que o Mickey mexia a batuta”

F: “Quando o tornado fazia o movimento junto com a música”

Professor: “Vocês concordam que quando o tornado se movimentava, a música se movimentava junto também?”

Turma: “Sim”

O aluno A, ao dizer que a música acompanhou os movimentos desde o início da ópera, expressou seu reconhecimento sobre a relação música-movimento ao longo de toda a animação. A resposta da aluna M, mostrou que ela percebeu que o Mickey, sendo o maestro, movimentava a batuta enquanto a música seguia seus movimentos.

Aula 4

Animação assistida: The Cat Above and The Mouse Below, 1964. Música trabalhada: O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868). Alguns alunos responderam que “sim”, e outros que “não”.

Aula 5

Animação assistida: Carmen Get It!, 1962. Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Os alunos responderam que “sim”, e um que não. Ninguém comentou nenhuma cena.

Aula 6

Animação assistida: Concerto In B Flat Minor, 1942. Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos responderam em coro que “sim”. O professor perguntou então um momento em que isso aconteceu, e o aluno F respondeu:

F: “Eu lembro na hora em que eles todos estavam com a trombeta e voou o papelzinho”

Professor: “Quando eles prenderam a respiração?”

F: “É!”

Esta cena citada pelo aluno F está na figura 46:

Figura 46 – Partituras e maestro voando



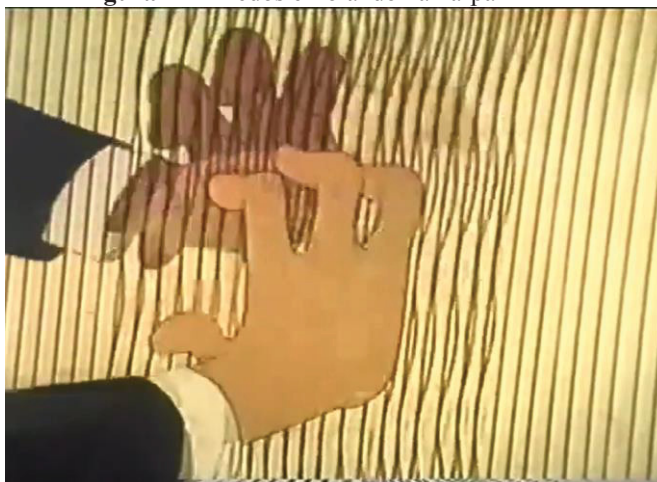
Fonte: ‘Concerto in B Flat Minor’ – Columbia Pictures - EUA – 1942

Esta cena citada pelo aluno F é a cena final da animação, que mostra os músicos prendendo a respiração com a música parada, enquanto o maestro sai do palco para dar uma bronca em um homem da plateia que estava fazendo barulho. O maestro então volta, e, quando ele dá o gesto de entrada com a batuta para retornar a música, os músicos, que estavam com a respiração presa durante todo esse tempo, soltaram o ar com bastante força, fazendo voar as partituras e o próprio maestro. Como podemos ver na descrição da cena, a música esteve estritamente ligada com a cena, e o aluno F percebeu isso neste. Este mesmo aluno também citou outro momento interessante:

F: “Quando ele tava estralando os dedos na harpa”

Nesta cena citada pelo aluno, o harpista toca com muita velocidade, enquanto pode-se ouvir a harpa soando em destaque. Quando ele termina de tocar, seus dedos continuam estralando de modo involuntário. Nesta cena citada, a música acompanha com fidelidade as imagens, mostrando que o aluno também percebera esta relação nesta cena. A figura 47 mostra esta cena:

Figura 47 – Dedos enrolando na harpa



Fonte: ‘Concerto in B Flat Minor’ – Columbia Pictures - EUA – 1942

Aula 7

Animação assistida: The Blue Danube, 1939. Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Os alunos responderam em coro que “sim”. O professor perguntou se eles lembravam algum momento em que isso aconteceu, e a aluna M respondeu:

M: “Aquele em que o bichinho, esqueci o nome, tava mexendo na água com o rabo”

Neste momento citado pela aluna M, o “bicho”, que era um esquilo, mexe o rabo dentro da água seguindo o ritmo da música, mostrando que ela percebeu relação entre a música e o som. A figura 48 mostra esta cena:

Figura 48 – Esquilo mexendo a água



Fonte: ‘*The Blue Danube*’ – Columbia Pictures - MGM – 1939

Resultado das respostas à pergunta

Os alunos citaram cenas diversas em que a música estava relacionada com as imagens, revelando que eles perceberam a relação entre movimento e música, e também que estiveram atentos à exibição, ao se lembrarem das cenas. No total, eles comentaram dez momentos nos quais a relação entre música e movimentos ocorrera, tendo sido assertivos em todas. Na aula 4, as crianças deram respostas variadas, com alguns alunos respondendo que “sim”, a música seguia os movimentos, e alguns respondendo que “não”, não seguia. A técnica do *mickeymousing*, contudo não esteve tão presente na animação desta aula como nas demais de outras aulas. A história tratava-se de uma apresentação do gato Tom em uma sala de concerto cantando a ópera de Rossini, sendo interrompido pelo Jerry, que tentava dormir abaixo do palco. Deste modo, Tom foi retratado como um cantor de ópera que interpretava a obra, e, apesar de ocorrer a técnica do *mickeymousing*, ela não acontecia a todo momento. Assim, as respostas divididas dos alunos entre “sim” e “não” pode revelar que eles perceberam que os movimentos do personagem não seguiam a música a todo momento, como é característico da técnica do *mickeymousing*.

7.3.2 Pergunta 6

“O que acontecia com os personagens do desenho animado quando a música ficava rápida e forte? Alguém lembra um momento específico em que isto aconteceu?”

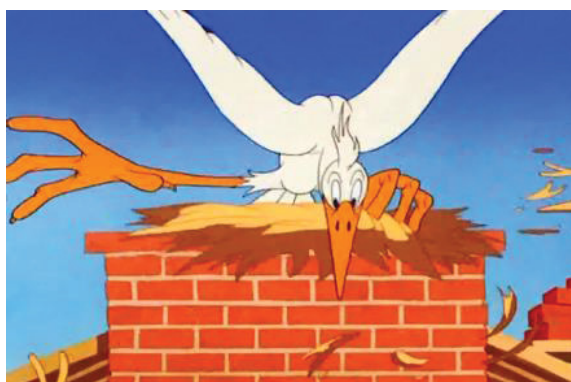
Aula 1

Animação assistida: *Pigs in a Polka*, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Alguns alunos responderam em coro que “eles ficavam rápidos e fortes”. O professor perguntou se eles se movimentavam rápido e faziam movimentos bruscos, e os alunos responderam em coro que “sim”. Ele então perguntou se alguém lembrava um momento em que isso aconteceu, e o aluno D disse:

D: “Aquele em que a Cegonha tava construindo o ninho no telhado”

Nesta cena, a ave pisa de modo rápido e firme com as patas no ninho, seguindo o mesmo ritmo da música, que também era rápida e firme, contrastando com o trecho em *piano* e lento de logo antes. A figura 49 mostra esta cena:

Figura 49 – Cegonha criando o ninho



Fonte: ‘*Pigs in a Polka*’ – Warner Bros. - MGM – 1943

Aula 2

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Os alunos responderam em coro que os personagens ficavam “rápidos e fortes”. O aluno G disse:

G: “Eles construíam o prédio cada vez mais rápido”

Professor: “Ah, cada vez mais rápido eles construíam o prédio conforme a música ficava mais rápida, era isso?”

G: “Uhum”

E: “É, isso que eu ia falar”

F: “É, isso também, e aquele homem colocando tijolos”

G: “Era um Polvo”

F: “Não, não, era um que ficava assim: (ele colocou a língua para fora, imitando o homem que colocava os tijolos). O primeiro”

Professor: “A, esse era um outro também. Mas tinha um Polvo também, não tinha?”

Alunos: “Tinha!”

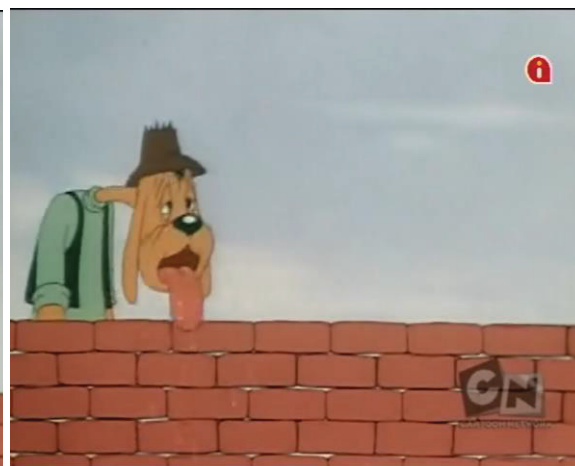
E: “Aquele que colocou o tijolo, não era o Polvo, era o outro”

Este momento que foi citado pelos alunos F e G, é uma cena na qual a música segue para a sua conclusão, assim como o trabalho dos personagens da animação na construção de um edifício que aparece nas imagens. A rapsódia acelera gradativamente, tal qual o movimento dos operários. Esta cena é mostrada nas figuras 50 e 51:

Figura 50 – Pedreiro construindo o muro



Figura 51 – Pedreiro descansando



Fonte: '*Rhapsody in Rivets*' – Warner Bros. - EUA – 1941

O outro momento citado, o do Polvo, é parecido com esse, no qual o personagem também constrói um muro ao som da música frenética, enquanto alternava entre colocar os tijolos e passar a massa. Quando ele coloca os tijolos, o fraseado musical é mais marcado, e quando ele passa a massa, o fraseado é outro, com notas mais longas. As figuras 52 e 53 mostram estas cenas:

Figura 52 – Polvo construindo o muro



Figura 53 – Polvo passando a massa



Fonte: '*Rhapsody in Rivets*' – Warner Bros. - EUA – 1941

Aula 3

Animação assistida: The Band Concert, 1935. Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). O aluno F respondeu:

F: “Eles se movimentavam rápidos e fortes”

Neste momento, o aluno C começou a mexer os braços em movimentos rápidos e repetidos durante alguns segundos. Quando o professor perguntou se alguém lembrava um momento em que isso aconteceu, o aluno D respondeu:

D: “Aquele momento em que eles estavam dentro do tornado”

Professor: “Todo mundo concorda, que estava tudo bem rápido e forte quando estavam dentro do tornado”

Turma: “Sim!”

Este momento, já citado anteriormente pelos alunos quando foi perguntado qual a parte que eles mais gostaram, os músicos tocam dentro do tornado, enquanto flutuam e giram após terem sido sugados por ele. A música correspondente a este momento é o movimento “tempestade” da abertura da ópera de Rossini. Neste movimento, a música é frenética e forte, com muitas notas e *glissandos*³¹. Deste modo, a música correspondeu à cena em que todos tocam dentro do tornado, e os alunos perceberam isso.

Aula 4

Animação assistida: The Cat Above and The Mouse Below, 1964. Música trabalhada: O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868). O aluno F respondeu:

F: “O Jerry pulava”

Aula 5

Animação assistida: Carmen Get It!, 1962. Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Os alunos responderam o seguinte:

³¹ Termo utilizado na música para se referir a uma série de notas rápidas e sucessivas em movimento descendente

F: “Eles ficavam rápidos”

Professor: “Como era o movimento, tocando, regendo?”

F: “Quando aqueles negocinhos se mexiam, ele fazia rápido”

Professor: “Que negocinhos, as formiguinhas?”

F: “Eram formiguinhas?”

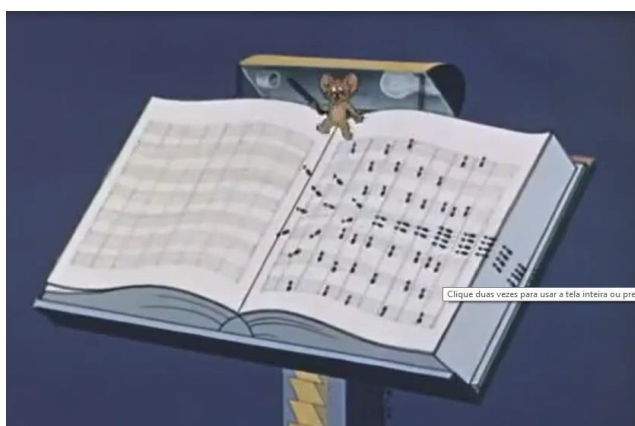
A: “Eram!”

Professor: “Quando a formiguinha mudava a pauta lá, a partitura lá, a música, a música mudava também?”

Alunos: “Aham”

Este momento que o aluno F comentou e que foi confirmado pelo aluno A é uma cena da animação em que o personagem Jerry guia algumas formigas para irem até a partitura para atrapalhar a regência do gato Tom. Conforme as formigas se organizavam, elas tomavam formas de diferentes notas musicais, alterando a regência do gato, que por sua vez alterava a música que era tocada pela orquestra. A figura 54 mostra esta cena:

Figura 54 – Formigas formando a partitura



Fonte: ‘Carmen Get It’ – MGM - EUA – 1942

Aula 6

Animação assistida: Concerto In B Flat Minor, 1942. Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos E e F responderam o seguinte:

F: “Eles tocavam mais”

E: “Quando tudo saiu voando. Eles tocaram rápido e forte”

Este momento comentado pelo aluno E refere-se à já citada cena final, em que os músicos prenderam a respiração enquanto o maestro ia ao público, e, ao voltar, eles soltam o ar e tocam a nota bem forte, o que fez com que as partituras e o maestro voassem. O acorde final é forte, consonante ao que acontece nas imagens, conforme pode-se ver na figura 55:

Figura 55 – Partituras e maestro voando

Fonte: ‘Concerto in B Flat Minor’ – Columbia Pictures - EUA – 1942

Aula 7

Animação assistida: The Blue Danube, 1939. Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Os alunos D e E responderam o seguinte:

D: “Eles se movimentavam rápidos e fortes”

Professor: “Alguém lembra algum momento em que isso aconteceu?”

E: “Naquela da barreira lá, que daí todo mundo caiu voando”

Este momento comentado pelo aluno E refere-se a uma das últimas cenas, em que uma barragem de água estoura e as águas levam tudo o que encontram pela frente. Nela, a música é forte, enquanto as águas descem com força, levando tudo e todos que encontra pela frente. Mais uma vez então a música estava relacionada às imagens mostradas, e os alunos também perceberam essa relação. A figura 56 mostra esta cena:

Figura 56 – Barreira rompendo

Fonte: ‘The Blue Danube’ – Columbia Pictures - MGM – 1939

Resultado das respostas à pergunta

Vemos que diversas vezes os alunos responderam que os personagens se movimentavam “rápidos e fortes”, do mesmo modo que a música, e em todas eles citaram cenas em que os personagens se movimentavam desta maneira. No total, eles comentaram sete momentos em que os personagens se movimentavam rápidos e fortes, igual a música, e foram assertivos em todos. Na aula 4, apesar de não terem respondido que os personagens se movimentavam “rápidos e fortes”, eles citaram cenas em que ocorreram tais relações entre a música e os movimentos. Na aula 6, a aluna F disse que os personagens “tocavam mais”, podendo estar se referindo então a eles estarem tocando com mais intensidade ou velocidade.

Um dos momentos citados pelos alunos foi o da cena do Polvo colocando os tijolos e a massa ao som da música, que também foi citada na aula 2, ao o professor perguntar “O que acontecia com os personagens do desenho animado quando a música ficava rápida e forte? Alguém lembra um momento específico em que isto aconteceu?”. Esta cena é comentada pelos escritores Goldmark e Taylor (2002), ao se referirem às relações entre a música e os movimentos do personagem em colocar os tijolos e a massa. Deste modo, o aluno comentou a cena justamente citada pelos escritores para descrever as relações entre imagem e música nesta animação.

Assim, as respostas revelaram que os alunos perceberam que os movimentos dos personagens acompanharam a música quando esta ficava rápida e forte, tendo referências visuais das dinâmicas sonoras.

7.3.3 Pergunta 7

“O que acontecia com os personagens do desenho animado quando a música ficava lenta e suave? Alguém lembra um momento específico em que isto aconteceu?”

Aula 1

Animação assistida: Pigs in a Polka, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Alguns alunos responderam que eles “ficavam lentos”. O professor perguntou se o movimento era forte ou suave, e os alunos responderam que era “suave”. Ele então perguntou se alguém lembra um momento em que isso aconteceu, e o aluno A disse:

A: “Não exatamente”

A aluna B então respondeu:

B: “Quando o Lobo se fantasiou, e os dois foram lá ajudar a velha”

O aluno D, logo em seguida, também descreveu a mesma ocasião que a aluna B havia descrito. Nesta cena citada pelos alunos B e D, o lobo engana os porquinhos ao se vestir de uma senhora pedinte. Ele então toca violino de maneira lenta e melancólica, em uma tentativa de comover os animais, que acabam cedendo e permitindo a sua entrada. As respostas à pergunta mostraram então que foi possível a estes alunos perceber o momento em que as imagens estavam relacionadas com a música. A figura 57 mostra esta cena:

Figura 57 – Lobo mau vestido de pedinte



Fonte: ‘Pigs in a Polka’ – Warner Bros. - MGM – 1943

Aula 2

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Alguns responderam que eles ficavam “lentos e rápidos”. Quando o professor perguntou se alguém lembrava algum momento em que isso aconteceu, o aluno F respondeu o seguinte:

F: “Na parte em que eles estavam cansados de fazer o prédio, eles faziam assim” (o aluno então colocou a língua para fora e começou a respirar ofegante, imitando o personagem)

Pode-se observar na figura 58, logo abaixo, o aluno F imitando o personagem na cena referida, que está na figura 59.

Figura 58 – Aluno imitando o personagem**Figura 59** – Personagem fadigado imitado pelo aluno

Fonte: ‘*Rhapsody in Rivets*’ – Warner Bros. - EUA – 1941

Embora o aluno F tenha lembrado desta cena, e a música ter acompanhado os movimentos do personagem, ela não foi lenta e em *piano* nesta parte.

Aula 3

Animação assistida: The Band Concert, 1935. Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos não responderam a esta pergunta.

Aula 4

Animação assistida: The Cat Above and The Mouse Below, 1964. Música trabalhada: O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos F e C responderam:

F: “Eles ficavam normal”

C: “Eles ficavam lento”

O professor então perguntou se alguém lembrava algum momento em que isso ocorreu, e o aluno F então respondeu:

F: “Quando ele tava fazendo na laranja” (Ele então colocou a mão na cabeça e começou a fazer como se estivesse espremendo algo em cima)

O aluno A também confirmou que nesta parte a música estava lenta. Esta cena citada pelo aluno F refere-se a uma em que Tom espreme a metade de uma laranja na cabeça do Jerry. Este é um dos poucos momentos em que a música da ópera se torna lenta. A figura 60 mostra esta cena:

Figura 60 – Jerry com laranja na cabeça



Fonte: ‘Carmen Get It’ – MGM - EUA – 1942

Aula 5

Animação assistida: Carmen Get It!, 1962. Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Os alunos D e F responderam o seguinte:

D: “Eles se movimentavam lentos e suaves”

Professor: “Alguém lembra algum momento em que isso aconteceu?”

F: “Aquele momento em que o senhor tava tomando água”

O senhor que estava tomando água, citado pelo aluno F, era o maestro, que, em determinado momento, cansado por conta da bagunça feita pelos personagens Tom e Jerry, resolve descansar e tomar água. Neste momento, a ópera de Bizet para, restando somente o som da orquestra afinando ao fundo. A figura 61 mostra esta cena:

Figura 61 – Maestro descansando



Fonte: ‘Carmen Get It’ – MGM - EUA – 1942

Aula 6

Animação assistida: Concerto In B Flat Minor, 1942. Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos D e E responderam o seguinte:

D: “Eles se movimentavam lentos e suaves”

E: “Naquela hora em que aquele que tava com uma perica, com o cabelo laranja, o pianista, ele faz assim (ele fez os dedos de um lado para o outro tocando), daí esperava um pouco, e eles tocavam”

Na cena citada pelo aluno E, o personagem pianista tocava em *piano*, enquanto a orquestra também respondia da mesma maneira. O movimento das mãos do aluno E foi parecido com o movimento das mãos da pianista neste momento, revelando que ele se lembrou da suavidade da música, da cena e do movimento do personagem. Podemos ver na figura 62 o aluno imitando o pianista, e na 63 o pianista da animação:

Figura 62 – Aluno imitando o pianista



Figura 63 – Pianista



Fonte: ‘Concerto in B Flat Minor’ – Columbia Pictures - EUA – 1942

Aula 7

Animação assistida: The Blue Danube, 1939. Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Os alunos responderam o seguinte:

D: “Eles se movimentavam lentos e suaves”

B: “Eles se movimentavam lentos e suaves”

Professor: “Alguém lembra um momento em que isso aconteceu?”

E “Na parte em que o bebê tava dormindo”

Esta parte da animação aconteceu no início do vídeo, e a música estava lenta e suave.

Resultado das respostas à pergunta

Com exceção da aula 3, em todas as outras houve afirmações de que os movimentos dos personagens ficavam “lentos e suaves” quando a música também ficava assim. Os alunos também foram capazes de citar cenas das animações em que isso ocorreu, e em todas elas a música realmente ficava mais lenta e(ou) suave em relação aos demais momentos, com exceção da aula 2, em que, apesar do personagem ter parado e descansado ofegantemente, a música não estava lenta e em *piano*. No total, os alunos citaram seis momentos em que a música acompanhava movimentos lentos e em *piano* dos personagens, tendo sido assertivos em cinco deles. Na aula 6, o aluno E não somente comentou sobre uma cena em que a música ficava suave, mas também imitou os movimentos feitos pelo personagem pianista, mostrando que ele observou a relação entre música e movimento, e, à sua maneira, reproduziu espontaneamente esta cena.

Na aula 4, o aluno F disse que os personagens ficavam “normais” quando a música ficava lenta ou em *piano*. Apesar desta resposta ser diferente das demais respostas dadas nas outras aulas, nas quais os alunos responderam que os personagens se movimentavam lentos e suaves, o aluno F pôde ter tentado dizer que os personagens realizavam um movimento mais natural, em contraste com um movimento mais acelerado.

7.3.4 Análise da categoria 3

É sabido que, na técnica do *Mickeymousing*, a música está extremamente ligada com os movimentos das cenas (BERCHMANS, 2016; GOLDMARK; TAYLOR, 2002; SALLES, 2002; WALSDORF, 2009). Na primeira questão, ao longo das sete aulas, os alunos comentaram dez cenas nas quais ocorriam relações entre a música e os movimentos dos personagens, tendo sido assertivos em todas. Na segunda questão, os alunos comentaram sete cenas em que perceberam que a música ficava lenta em *piano*, junto com a cena, tendo sido assertivos em todas. Na terceira questão, os alunos comentaram cinco cenas em que perceberam que a música ficava rápida e forte junto com a cena. Nas três perguntas feitas ao longo das aulas, os alunos responderam de maneira positiva à relação entre música e os movimentos dos personagens, comentando diversas cenas em que isso ocorrera. Os resultados apontam então que, os alunos estiveram atentos às animações e perceberam diversas cenas em que os movimentos dos personagens estiveram relacionados às músicas das trilhas sonoras.

A educadora musical Caroline Ponso (2008) afirma que, ao exibirmos animações com música aos alunos, podemos perguntar a eles questões como “o caráter, se era música lenta, rápida; se acompanhava as cenas de ação, de tristeza; se cada personagem tinha música que o identificava” (p.70). Os alunos comentaram diversas cenas em que a relação entre música e movimento ocorreu, acontecendo por meio da técnica do *Mickeymousing*. Assim, eles se lembraram e também foram capazes de citar, e, em alguns momentos, imitar estas cenas. Os resultados corroboram com o que escreve Ponso (2008, p.69), que afirma que as crianças podem perceber “a relação existente entre a trilha sonora e o ritmo dos personagens”

Deste modo, a música presente nas animações transmitiu signos sonoro-musicais que representavam os movimentos das cenas, como acelerações, desacelerações, movimentos ascendentes e descendentes, pausas abruptas, etc. Assim, os resultados corroboram o que escreve Berchmans (2016), que afirma que as músicas das trilhas sonoras influenciam na história que é contada (p.16), já que ela ajudou a afirmar os eventos presentes nas cenas.

Não foi possível, contudo, mensurar exatamente a percepção dos alunos em relação a nuances musicais mais específicas das obras e suas relações com os movimentos, dada a faixa etária dos alunos (três a sete anos) e a pouca familiaridade deles com termos musicais mais técnicos, já que ainda estão em processo de formação musical. Zagonel (2008, p.26), comenta que a intensidade da música, ou seja, a qualidade dela ser forte ou fraca, é um dos elementos musicais que devem ser percebidos pelos alunos durante uma atividade de apreciação. Os participantes da pesquisa comentaram diversas cenas nas quais as músicas dos desenhos ficavam fortes e em *piano*, relacionando-as com os movimentos dos personagens. Deste modo, a apreciação musical com as animações proporcionou a percepção das variações de intensidade por parte dos alunos.

Com estes resultados, sugerimos que estas animações podem auxiliar na Educação Musical, pois, por meio delas, os alunos podem perceber os sons musicais ao mesmo tempo que realizam uma atividade que eles gostam, que é assistir a animações. Partindo disso, o professor pode trabalhar com eles alguns conceitos musicais presentes nestas músicas, tais como repertório de música de concerto, dinâmicas, andamentos, sons dos instrumentos, ritmo, altura, etc. Caberia ao professor selecionar e contextualizar a animação dentro da sua proposta de aula.

7.4 Categoria 4: Elementos musicais percebidos

Nesta categoria, foram analisados os elementos musicais percebidos pelos alunos durante as atividades de apreciação, observando se os alunos identificavam instrumentos musicais e andamento da música. As perguntas que deram origem às respostas analisadas foram:

- Essa música é rápida ou lenta?
- A música do desenho era rápida ou lenta?
- Quais instrumentos musicais você ouviu?
- Quais instrumentos musicais que vocês viram ou ouviram no desenho?

7.4.1 Pergunta 8

“Essa música é rápida ou lenta?”

Esta pergunta foi feita logo após o primeiro momento de apreciação, antes dos alunos assistirem aos desenhos.

Aula 1

Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Alguns alunos responderam que acharam a música rápida, e outros disseram que a acharam lenta. Alguns também responderam que a acharam mais ou menos rápida e lenta, e outros que a música tinha momentos mais rápidos e momentos mais lentos.

Aula 2

Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Os alunos responderam em coro que a música era rápida e lenta. O professor perguntou se alguém não a achava rápida e lenta, e ninguém respondeu.

Aula 3

Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Três alunos disseram que a música era lenta e dois que era rápida. Durante o momento de apreciação em silêncio, o professor havia deixado tocar somente a primeira parte da música, que era bem lenta e em *piano*.

Aula 4

Música trabalhada: O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam em coro que era “rápida”, e logo em seguida alguns disseram que era “os dois”. O professor perguntou então quem achava que a música era somente rápida, e seis alunos levantaram a mão. Ele perguntou quantos acharam a música lenta, e dois alunos levantaram a mão. Por fim, foi perguntado quem achava que era rápida e lenta, e quatro alunos levantaram a mão. O trecho da música selecionado, que foi o “*Largo al Factotum*”, possui um andamento mais rápido, com alguns pequenos trechos mais lentos. O trecho ouvido constituiu-se majoritariamente de notas mais rápidas, indo de acordo com a maior parte das respostas.

Aula 5

Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Os alunos responderam em coro “os dois”. O aluno A disse:

A: “Uma hora ficava lenta, e outra ficava rápida”

Professor: “O que veio primeiro, o rápido ou o lento?”

A: “O rápido!”

Professor: “Vocês concordam que foi o rápido primeiro?” (voltando-se para a classe)

Alunos: “Sim!” (respondendo em coro)

E: “Ficou rápida e lenta”

O trecho ouvido, que foi o início da ópera, começou com uma introdução rápida, forte e frenética, que depois seguiu para um trecho com notas mais longas e um aspecto de suspense. As respostas dos alunos mostraram que eles perceberam a diferença entre esses dois momentos, principalmente o aluno A, que afirmou que primeiro veio o andamento rápido e depois o lento.

Aula 6

Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos responderam em coro “os dois”. Logo após o aluno E disse:

E: “No começo era rápida”

Aula 7

Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Os alunos responderam “os dois” e “rápida e lenta”. O trecho musical ouvido do Danúbio azul foi o início, que começou lento e calmo, conforme gradativamente aumentava a velocidade.

Resultado das respostas à pergunta

Em todas as músicas haviam momentos mais rápidos e momentos mais lentos. Nas aulas 1, 3 e 4 houve diferentes respostas dadas entre os alunos. Nas aulas 2, 5, 6 e 7 as respostas dadas foram unânimes e de acordo com o andamento das músicas apresentadas.

7.4.2 Pergunta 9

“A música do desenho era rápida ou lenta?”

Essa pergunta foi feita após os alunos terem assistido aos desenhos animados. Conforme foi falado no processo de análise de dados, foi utilizado o site “<http://www.beatsperminuteonline.com/>” para encontrar o andamento aproximado de trechos das músicas das animações.

Aula 1

Animação assistida: Pigs in a Polka, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Alguns alunos responderam “rápida”. A maioria, contudo, respondeu “os dois”. O andamento de 127 BPM foi identificado em torno do minuto Min 1:04. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado rápido. Também foi identificado o andamento de 76 BPM em torno do minuto Min 6:13 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado médio-lento. Desta forma, as respostas dos alunos mostraram que eles estiveram atentos à música da animação, pois ela continha momentos alternando o andamento, que ficavam mais rápidos e também mais lentos.

Aula 2

Animação assistida: Rhapsody in Rivets, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). As respostas dos alunos foram variadas, de modo

que alguns alunos responderam que era rápida ou lenta, alternando conforme os momentos. Foi pedido para que levantassem as mãos os que a acharam rápida, e sete alunos levantaram suas mãos. Foi perguntado quem a achou lenta, e nenhum levantou a mão. O professor, por fim, perguntou quem a achou rápida e lenta, “os dois”, e quatro alunos levantaram as mãos e, dentre eles, alguns já haviam levantado anteriormente.

A música tinha momentos rápidos e lentos. O andamento de 75 BPM foi identificado em torno do minuto Min 1:40 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado médio-lento. Também foi identificado o andamento de 208 BPM em torno do minuto Min 5:37 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado muito rápido. Assim, a música do desenho tinha momentos rápidos e lentos, confirmando a afirmação dos alunos.

Aula 3

Animação assistida: The Band Concert, 1935. Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam “rápida”, “lenta” e “os dois”. O professor perguntou quem tinha achado a música somente rápida, e nove alunos levantaram a mão. Foi questionado quem havia achado a música rápida em alguns momentos e lenta em outros, e quatro alunos levantaram a mão, sendo dois deles tendo levantado as mãos anteriormente. Por fim, foi perguntado quem achou música o tempo todo lenta, e dois alunos levantaram as mãos.

A música da animação, que foi a abertura da ópera Willian Tell, de Rossini, continha momentos mais rápidos e mais lentos. O andamento de 74 BPM foi identificado em torno do minuto Min 1:37 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado médio-lento. Também foi identificado o andamento de 190 BPM em torno do minuto Min 6:42 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado muito rápido. Deste modo, as divisões nas respostas dos alunos podem ter sido ocasionadas por causa dessas variações dos andamentos da música.

Aula 4

Animação assistida: The Cat Above and The Mouse Below, 1964. Música trabalhada: O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868). Três alunos responderam que a música era rápida. A aluna J respondeu que a música era lenta, e três alunos responderam que a música era rápida e lenta.

Como podemos perceber, as respostas foram variadas. A música da animação, que foi a Ópera “O barbeiro de Sevilha” continha momentos rápidos e momentos mais lentos. O andamento de 74 BPM foi identificado em torno do minuto Min 1:37 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado médio-lento. Também foi identificado o andamento de 190 BPM em torno do minuto Min 6:42 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado rápido. Deste modo, as respostas divididas dos alunos podem ter sido ocasionadas por causa dessas variações dos andamentos da música.

Aula 5

Animação assistida: Carmen Get It!, 1962. Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Alguns alunos responderam que a música era rápida, e logo após os alunos F e C disseram que foi os dois. O professor perguntou em que momento ela havia ficado lenta, e o aluno A disse:

A: “Aquele hora em que a mulher tava: (ele abriu os braços e começou a balançar, tentando imitar “mulher”)

Este momento, citado pelo aluno A pode ter sido um momento em que a solista, a única mulher que aparece na animação, entrou no palco para cantar a “*Hanabera*” da ópera de Bizet. O movimento que o aluno A fez ao tentar imitar a solista, mostrado na figura 64, lembrou o movimento da personagem, mostrado na figura 65:

Figura 64 - Aluno imitando a cantora de ópera



Figura 65 - Cantora de ópera da animação



Fonte: ‘Carmen Get It’ – MGM - EUA – 1942

A música nesta cena é mais lenta que o tema inicial, havendo também outras variações de andamento e temas ao longo da animação. Foi identificado o andamento de 70 BPM em

torno do minuto neste trecho do desenho animado. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado lento-médio. Deste modo, o aluno A foi assertivo ao afirmar que a música neste trecho estava lenta. O andamento de 135 BPM também foi identificado em torno do minuto Min 1:20 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado rápido. Em virtude de os outros alunos que responderam terem dito que a música era rápida, e outros dois que era rápida e lenta, as diferenças nas respostas podem ter ocorrido por causa das variações de andamento da música, ocasionando em percepções individualizadas aos ouvintes.

Aula 6

Animação assistida: Concerto In B Flat Minor, 1942. Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos responderam juntos “os dois” e “mais ou menos”. O concerto para piano e orquestra de Tchaikovsky, que foi a obra utilizada nesta animação, contém momentos rápidos e também lentos, de modo alternado e inconstante. O andamento de 92 BPM foi identificado em torno do minuto Min 2:11 do desenho. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado médio. Também foi identificado o andamento de 124 BPM em torno do minuto Min 6:06 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado rápido-médio, mostrando que o andamento da música variou entre momentos um pouco mais lentos e um pouco mais rápidos.

Os alunos E e K disseram:

E: “Uma vez rápida e uma vez lenta”

K: “Lenta e rápida”

O professor perguntou se alguém lembrava algum momento em que essas situações ocorreram, e os alunos F e C disseram:

F: “Na hora que o homem tava trocando de roupa”

C: “Na hora que o homem tava trocando de roupa para tocar o instrumento”

Nesta cena citada pelos alunos, um personagem chega no palco no meio do concerto e toca um triângulo, que soa sozinho. Logo após esse momento, a música fica em *piano* e lenta. Constatamos então, nas respostas dos alunos F e C, que eles perceberam a alteração de dinâmica e de velocidade na animação.

Aula 7

Animação assistida: The Blue Danube, 1939. Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Os alunos responderam “os dois” e “rápida e lenta”. O Danúbio azul continha momentos mais lentos e mais rápidos. O andamento de 62 BPM foi identificado em torno do minuto Min 0:40 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado lento. Também foi identificado o andamento de 72 BPM em torno do minuto Min 5:49 da animação. De acordo com Med (1996, p.189-190), este andamento é considerado médio-lento, mostrando que houve variações no andamento da música.

Resultado das respostas à pergunta

Houve diferenças nas respostas dos alunos nas aulas 1, 2, 3, 4 e 5. Ao compararmos as respostas à questão atual, que foi “A música do desenho era rápida o lenta?” com a anterior, que foi “A música era rápida ou lenta?”, feita logo após o primeiro momento de apreciação, observamos que as respostas foram iguais em 5 das sete aulas. Podemos ver isso no quadro 9, que apresenta as respostas dos alunos sobre as músicas sem as animações e também suas respostas sobre as músicas nas animações:

Quadro 9 - Respostas dos alunos sobre o andamento da música sem e com a animação

Aula	Vocês acharam a música rápida ou lenta?	Vocês acharam a música da animação rápida ou lenta?
Aula 1	Diferentes respostas entre os alunos	Diferentes respostas entre os alunos
Aula 2	Diferentes respostas entre os alunos	Rápida e Lenta
Aula 3	Diferentes respostas entre os alunos	Diferentes respostas entre os alunos
Aula 4	Diferentes respostas entre os alunos	Diferentes respostas entre os alunos
Aula 5	Rápida e Lenta	Diferentes respostas entre os alunos
Aula 6	Rápida e Lenta	Rápida e Lenta
Aula 7	Rápida e Lenta	Rápida e Lenta

O fato de as respostas nas duas perguntas terem sido parecidas nas duas questões mostra que os alunos estiveram atentos às músicas nos dois momentos de escuta, com e sem o desenho animado. Eles também foram assertivos ao dizerem as características dos

andamentos das trilhas sonoras, além de terem sido capazes de perceber e citar duas cenas em que a música ficava mais lenta.

7.4.3 Pergunta 10

“Quais instrumentos musicais você ouviu?”

Aula 1

Música trabalhada: Dança Húngara N° 5, Johannes Brahms (1833-1897). Um aluno disse “violino”. O professor perguntou para o restante da turma se eles também haviam ouvido o violino, eles consentiram que sim, não havendo negações. Após isso, uma aluna disse “pratos”. O professor perguntou ao restante se eles também haviam ouvido os pratos, e eles responderam em coro que sim. Um aluno disse “o piano”. O professor então perguntou se mais alguém havia ouvido o piano, e nenhum aluno respondeu.

Destes três instrumentos citados pelos alunos, somente o violino e os pratos estavam presentes na obra. O piano, citado por um dos alunos, não estava presente. Os demais alunos, contudo, não confirmaram a presença deste instrumento.

Aula 2

Música trabalhada: Rapsódia Húngara N° 2, Franz Liszt (1811-1886). Os alunos responderam em coro “piano”. O professor perguntou se “só tinha piano”, e o aluno C disse “violão”. Foi perguntado se mais alguém havia ouvido violão, e os alunos responderam que “não”. A aluna K disse que ouviu o “violino”. O aluno F disse:

F: “Eu ouvi os dois”

Professor: “Piano e violino?”

F: “Eu não sei”

Foi perguntado então quem achava que tinha piano e mais um instrumento, e três alunos levantaram as mãos. Logo em seguida o professor perguntou quem achava que só tinha piano, e cinco alunos levantaram a mão, inclusive uma aluna que havia levantado anteriormente. Dentre os instrumentos citados pelos alunos, somente o piano esteve presente na obra, sendo inclusive o único instrumento a tocar durante todo o tempo. Apesar de a aluna F ter afirmado em um primeiro que ouviu o violino, ela não confirmou quando o professor a questionou novamente logo em seguida.

Aula 3

Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam “violino”, “violão” e “piano”, sendo o “violino” o mais citado. O som do violino esteve em evidência ao longo da música. O piano e o violão não estavam presentes.

Aula 4

Música trabalhada: O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos disseram “violino”, “piano”, “flauta”, “sino” e “a voz de um homem”. Dessas, estavam presentes na música somente o violino, a flauta e a voz. O aluno A respondeu:

A: “Ele cantava na língua dos Míions”

Professor: “Por que você acha que ele cantava na língua dos Míions”

A: “Por que é do jeito que os Míions falam”

Os Míions são personagens do filme de animação Meu Malvado Favorito³² (2010), que falam e cantam em uma língua própria, diferente e engraçada. Deste modo, o aluno A possivelmente relacionou a língua italiana, que foi a língua cantada na ópera de Rossini, com a língua dos Míions, por ambas serem diferentes de nosso idioma português.

Aula 5

Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Os alunos disseram “violino”, “piano”, “tambor”, “trombeta”, “violão”, “flauta”. Dessas, o piano, o violão e a trombeta não estavam na música.

Aula 6

Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos responderam “violino”, “tambor”, “teclado”, “piano”. Desses instrumentos citados pelos alunos, somente o teclado não fazia parte da música. Contudo, pela semelhança tanto física quanto sonora do teclado com o piano, podemos inferir que o aluno possa ter confundido esses dois instrumentos. Deste modo, será considerado aqui a citação ao teclado como sendo ao piano. Foi perguntado se mais alguém havia escutado o som do piano, e todos os alunos, com exceção do aluno D, levantaram a mão.

³² Meu Malvado Favorito (título no Brasil) é um filme norte-americano de animação 3-D de 2010 da Universal Studios e da Illumination Entertainment.

Aula 7

Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Os alunos responderam “flauta”, “violino”, “tambor”, “piano”. Destes instrumentos, o tambor e o piano não estavam presentes.

Resultado das respostas à pergunta

Pelas respostas dos alunos, vemos que eles conseguiram dizer o nome de diversos instrumentos musicais que estiveram presentes nas músicas ouvidas. Alguns dos instrumentos citados, contudo, não estavam presentes. Desses, o piano e o violão foram os instrumentos mais citados. Tais instrumentos são comuns e conhecidos em nossa cultura, então é possível que os alunos os tenham citado por simplesmente saberem seus nomes, ou mesmo por terem se confundido de alguma outra forma. O quadro 10 mostra o nome de todos os instrumentos musicais citados pelos alunos em cada aula:

Quadro 10: Instrumentos musicais citados pelos alunos após ouvirem as músicas

AULAS	Instrumentos citados que faziam parte da música	Instrumentos citados que não faziam parte da música
Aula 1	Pratos e Violino	Piano
Aula 2	Piano	Violão
Aula 3	Violino	Piano, Violão
Aula 4	Violino, Flauta e Voz	Sino e Piano
Aula 5	Violino, Tambor e Flauta	Piano, Violão e Trombeta
Aula 6	Violino, Tambor e Piano	(nenhum)
Aula 7	Flauta e Violino	Piano e Tambor
Total	15 instrumentos citados	11 instrumentos citados

Vemos no quadro acima, que os alunos citaram 15 instrumentos que estiveram presentes na música da animação, e 11 instrumentos que não estiveram presentes, totalizando assim 26 instrumentos musicais ditos. Aplicando a regra de três simples sobre o número total

de instrumentos citados, temos que os alunos foram assertivos em 57,69% das respostas, e erraram em 42,31%. Vale ressaltar, contudo, que alguns instrumentos citados que não soaram na música não foram confirmados pelos demais colegas da turma, somente por quem os citou, conforme foi descrito nas respostas da pergunta ao longo das sete aulas.

7.4.4 Pergunta 11

“Quais instrumentos musicais vocês viram ou ouviram no desenho?”

Aula 1

Animação assistida: *Pigs in a Polka*, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Um aluno disse pratos, e vários disseram violino. Uma aluna disse violão. O professor perguntou ao restante da turma se eles também haviam ouvido violão, e todos responderam que não, inclusive a aluna que havia respondido que ouvira o violão. O único instrumento que apareceu nas imagens foi o violino, em um curto período de tempo.

Aula 2

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Os instrumentos ditos foram piano, violino, flauta. Todos esses instrumentos estiveram presentes na música da animação.

Aula 3

Animação assistida: *The Band Concert*, 1935. Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos disseram “trompete”, “flauta”, “pratos”, “tambor”. Todos esses instrumentos apareceram nas imagens e também soaram na trilha sonora do desenho animado.

Aula 4

Animação assistida: *The Cat Above and The Mouse Below*, 1964. Música trabalhada: O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos disseram “Violino”, “tambor”, “flauta”. Também comentaram sobre a voz do Tom e do Jerry. Apesar do personagem Tom ter cantado a maior parte da música, o personagem Jerry também cantou em dois momentos curtos, um no meio e outro no final de toda a animação. O aluno I disse:

I: “A luz caiu e fez barulho”

E: “Na hora que tava batendo o chão e fez barulho”

Nessas últimas falas dos alunos I e E não está presente nenhum instrumento musical. Contudo, ocorreram fatos com sons evidentes que os alunos perceberam. No caso da luz que caiu, do aluno I, foi uma cena em que um canhão de luz que caiu do palco e fez um estardalhaço. Na fala do aluno E, em que houve batidas no chão, era o personagem Tom cantando e batendo os pés com força para incomodar o personagem Jerry, que tentava dormir sob o palco de madeira.

Aula 5

Animação assistida: Carmen Get It!, 1962. Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Os alunos responderam “Flauta”, “Trompete”, “Piano”. Desses, somente o piano não esteve presente. O aluno E disse:

E: “Aquele pauzinho lá” (ele gesticulou com uma mão para um lado e para o outro)

O aluno E se referia à batuta do maestro, que, apesar de não ser um instrumento musical, foi um objeto presente na animação e utilizado para ajudar a fazer música. A resposta do aluno E mostrou que ele pôde ter se confundido ao dizer que a batuta é um instrumento, mas que ele teve atenção aos detalhes e identificou este objeto como um objeto utilizado para fazer música. E esta é uma das funções da batuta, que ajuda na orientação dos músicos no fazer musical.

Aula 6

Animação assistida: Concerto In B Flat Minor, 1942. Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos responderam “Flauta”, “Triângulo”, “Piano”, “Trompete”, “Trombone”, “Tuba”, “Violino” e “Harpa”. Todos esses instrumentos apareceram na animação e soaram na música. Alguns desses instrumentos os alunos não sabiam o nome, mas sabiam como era seu formato. O professor então, pelo modo como os alunos imitavam o tocar desses instrumentos, ajudou a descobrir quais eram e revelar seus nomes.

Aula 7

Animação assistida: The Blue Danube, 1939. Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Os alunos responderam “flauta”, “violino”, “piano”, “tambor”. Desses, somente a flauta e o violino estiveram presentes na trilha sonora da animação.

Resultado das respostas à pergunta

Com as respostas dos alunos, vemos que eles conseguiram dizer o nome de diversos instrumentos musicais que estiveram presentes na música dos desenhos animados exibidos, além de conseguirem identificá-los quando os viram. Alguns destes instrumentos, além de soarem na trilha sonora, também apareceram nas imagens, como ocorreu nas animações da aula 3 e 6. Na aula 1 também apareceu o violino em um breve momento. Os alunos foram então capazes de citar nomes de instrumentos que apareceram e também que não apareceram nas imagens.

Nas aulas 1, 2, 3, 4 e 6, todos os instrumentos citados pelos alunos estavam presentes na música das animações. Nas aulas 4 e 7 algumas crianças citaram o piano e o tambor, instrumentos estes que não estavam presentes nas músicas dos desenhos destas aulas. Podemos perceber, contudo, que estes instrumentos são comuns e conhecidos, de modo que é possível que os alunos os tenham citado por saberem seus nomes, ou por terem se confundido de alguma outra forma. O quadro 11 mostra o nome de todos os instrumentos musicais citados pelos alunos em cada aula, e se eles estavam presentes ou ausentes:

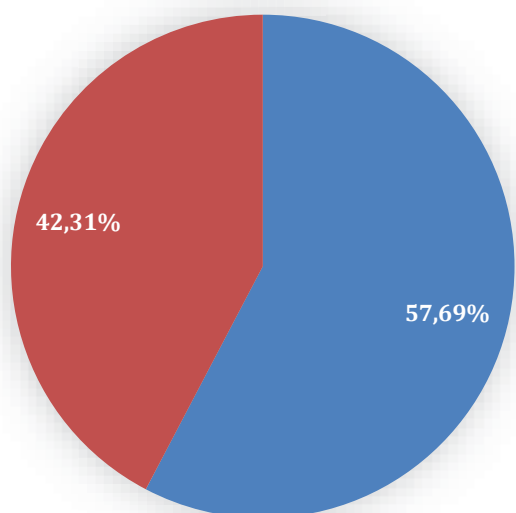
Quadro 11: Instrumentos musicais citados pelos alunos após assistirem as animações

AULA	Instrumentos citados presentes na música da animação	Instrumentos citados ausentes na música da animação
Aula 1	Pratos e Violino	(nenhum)
Aula 2	Piano, Violino e Flauta	(nenhum)
Aula 3	Trompete, Flauta, Pratos e Tambor	(nenhum)
Aula 4	Violino, Tambor, Flauta e Voz	(nenhum)

Aula 5	Flauta e Trompete	Piano
Aula 6	Flauta, Triângulo, Piano, Trompete, Trombone, Tuba, Violino e Harpa	(nenhum)
Aula 7	Flauta e Violino	Piano e Tambor
Total	25 instrumentos citados	3 Instrumentos citados

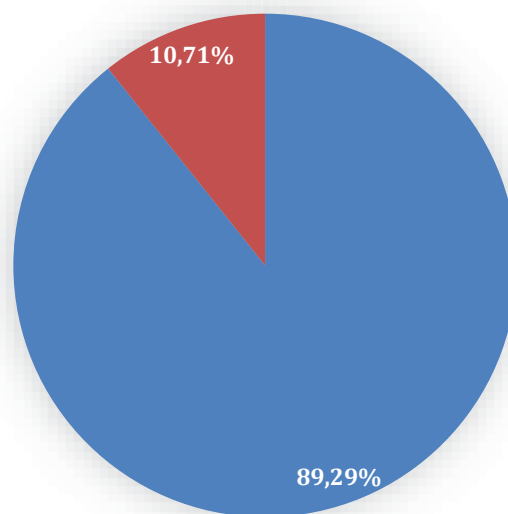
Vemos no quadro acima que os alunos citaram 25 instrumentos que estiveram presentes na música da animação, e 3 instrumentos que não estiveram, num total de 28 instrumentos citados. Aplicando a regra de três simples sobre o número total de instrumentos citados, temos então que os alunos foram assertivos em 89,29% das respostas, e erraram em 10,71%. Ao compararmos as respostas dessa questão anterior, na qual foi questionado quais instrumentos os alunos perceberam ao escutarem a música em silêncio e de olhos fechados, com a questão atual, em que os alunos responderam os instrumentos que viram ou ouviram durante a exibição da animação, percebemos que eles foram mais assertivos nas respostas desta última. Eles citaram 25 instrumentos que estiveram presentes na música da animação, e 3 instrumentos que não estiveram, num total de 28 instrumentos citados, tendo sido então assertivos em 89,29% das respostas, e errando em 10,71%. Na questão anterior, quando eles escutaram a música sem a animação, eles citaram 15 instrumentos que estiveram presentes, e 11 instrumentos que não estiveram, num total de 26 instrumentos citados, tendo sido assertivos em 57,69% das respostas e errando em 42,31%. Ou seja, os alunos disseram mais instrumentos que realmente estavam presentes na música após assistirem à animação do que quando ouviram a música sem a animação. Os gráficos 1 e 2 mostram esses valores:

Gráfico 1 - Porcentagens de instrumentos acertados e errados após ouvir a música sem a animação



■ Instrumentos acertados ■ Instrumentos errados

Gráfico 2 - Porcentagens de instrumentos acertados e errados após ouvir a música na animação



■ Instrumentos acertados ■ Instrumentos errados

7.4.5 Análise da categoria 4

Os resultados apontaram que os alunos foram assertivos ao dizerem características dos andamentos das músicas após assistirem os desenhos animados. As respostas das crianças sobre os andamentos foram parecidas, sugerindo que eles estiveram atentos aos dois momentos de escuta, com e sem a animação. Zagonel (2008, p.28) afirma que o ritmo da música, incluindo aqui o seu andamento, é algo importante para se estar atento durante um exercício de apreciação musical. Ao perceberem esses elementos durante a exibição, os alunos mostraram que realizaram o exercício de apreciação atentos às dinâmicas do andamento.

Vemos também que os alunos foram mais assertivos ao dizerem os instrumentos musicais presentes na música após assistirem aos desenhos do que quando a ouviram sem eles. Nos desenhos das aulas 3 e 6 apareceram nas cenas os instrumentos musicais tocados, o que pode ter influenciado positivamente no número de assertos dos alunos. Isso, contudo, não deve ser entendido como algo negativo para o uso dos desenhos em aula, pois, ao permitirem que os participantes vissem, ouvissem e dissessem os nomes dos instrumentos musicais, essas animações mostraram colaborar para a Educação Musical.

Os resultados corroboram com o que afirma Brito (2003, p.190), ao escrever que as crianças dessa faixa etária já são capazes de identificar os sons dos instrumentos, e, por conta disso, podemos pedir para que elas atentem e reconheçam seus timbres no exercício de

apreciação musical. Complementar a isso, Zagonel (2008, p.20, p.23) comenta que podemos trabalhar a apreciação de música de concerto nos atendo aos sons dos instrumentos musicais, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação brasileira aponta que as aulas de música devem abranger a identificação de instrumentos musicais (BRASIL, 2017). Podemos entender então que, ao perceberem alguns dos instrumentos musicais presentes, as crianças realizaram a apreciação musical com as animações, construindo o conhecimento musical.

Souza (1997, p.9) afirma que a Educação Musical brasileira deve procurar elaborar materiais alternativos para o ensino de música. Deste modo, ao permitir que alunos estivessem atentos a elementos musicais, como instrumentos e andamentos, os desenhos animados se constituíram em material instrucional para o desenvolvimento do trabalho de apreciação musical com os alunos.

7.5 Categoria 5: Reconhecimento da música

Foi analisado nesta categoria se os alunos identificaram a música do desenho. Foi observado, então, se eles relacionavam a música como sendo a mesma utilizada nas atividades anteriores, assim como se conseguiam entoar algum trecho musical ouvido nas trilhas sonoras. Também foi observado se os alunos perceberam alguma diferença entre música no desenho e sua versão ouvida nas atividades anteriores. As respostas analisadas referem-se às seguintes perguntas:

- Alguém sabe cantar algum trecho da música do desenho?
- Vocês já ouviram a música do desenho antes? Se sim, onde?
- Teve alguma diferença entre a música das atividades anteriores e a música da animação? Se sim, quais foram?

7.5.1 Pergunta 12

“Alguém sabe cantar algum trecho da música do desenho?”

Aula 1

Animação assistida: Pigs in a Polka, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Dois alunos cantarolaram, mas não havia nenhum elemento no que foi entoado, tanto no desenho melódico quanto no ritmo, que se assemelhasse com algum trecho musical da animação.

Aula 2

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). O aluno F cantarolou uma melodia que não era parecida com nenhuma parte da música, e riu logo em seguida. Os alunos C e D cantarolaram melodias com as sílabas “dimdimdim”, mas não havia nenhum elemento no que foi entoado, tanto no desenho melódico quanto no ritmo, que se assemelhasse com algum trecho musical da animação.

Aula 3

Animação assistida: *The Band Concert*, 1935. Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). O Aluno A cantarolou uma melodia em “tamramram, tamramram”, que lembrou um trecho que é entoado no minuto dois e três segundos da animação. Ao compararmos o que o aluno cantou com esse trecho da música, percebemos algumas semelhanças no ritmo e duração das notas. Podemos ver isso nas figuras abaixo, que contêm transcrições da melodia entoada pelo aluno, na figura 66, e de um trecho da melodia da música presente na animação, na figura 67:

Figura 66 - Melodia entoada pelo aluno



Figura 67 – Parte da melodia da abertura da Ópera Guilherme Tell



Esta melodia entoada pelo aluno também remete à melodia de uma obra de concerto bastante utilizada em animações, que é a abertura da “Cavalaria Ligeira”, de Franz Von Suppé. Isso indica o referencial cultural que o aluno pode ter tido ao ouvir esta música anteriormente.

Aula 4

Animação assistida: *The Cat Above and The Mouse Below*, 1964. Música trabalhada: O Barbeiro de Sevilha, Gioachino Rossini (1792-1868). Logo após o professor perguntar, o

aluno E tentou entoar a melodia, cantando “figaro, figaro”, que é uma das palavras que o Barítono canta na obra de Rossini. Esse trecho pode ser ouvido aos quatro minutos e cinquenta e dois segundos da animação. Os alunos M e I também entoaram o mesmo trecho, este último gesticulando e fazendo caretas. Ao compararmos a melodia cantada pelo aluno E com a melodia deste trecho da animação, identificamos que há semelhanças entre elas. A primeira delas é a rítmica. Apesar de não ter sido preciso, o ritmo das notas entoadas pelo aluno se pareceu com o ritmo da ópera de Rossini, já que ambos possuem dois grupos de três notas. A segunda semelhança está na letra, já que ambas foram entoadas com a palavra “figaro”. A terceira semelhança está na linha melódica, na qual as duas melodias fazem desenhos descendentes. Podemos observar estas semelhanças logo abaixo, em que estão dispostas as transcrições da melodia da ópera, na figura 69, e da melodia entoada pelo aluno E, na figura 68:

Figura 68 - Melodia entoada pelo aluno

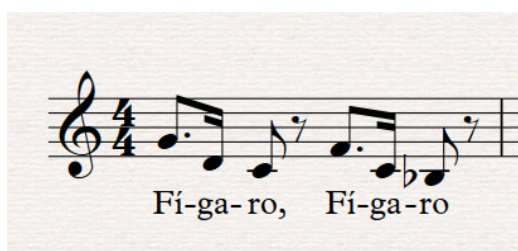


Figura 69 - Melodia da ópera



Aula 5

Animação assistida: Carmen Get It!, 1962. Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Ninguém respondeu à pergunta do professor.

Aula 6

Animação assistida: Concerto In B Flat Minor, 1942. Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). O aluno F cantarolou uma melodia que era semelhante ao tema principal do início do concerto para piano e orquestra de Tchaikovsky, tanto nos intervalos das notas quanto no tempo. Esse trecho aparece no minuto um e trinta e um segundos da animação. O professor perguntou aos alunos se eles acharam a melodia entoada parecida com a música do desenho. Quatro alunos responderam que sim, e dois que não.

Ao compararmos a melodia cantada pelo aluno com a melodia inicial do concerto para piano e orquestra em Si bemol menor de Tchaikovsky, identificamos semelhanças. A primeira, está no ritmo e duração das notas, em que ambas as melodias possuem dois grupos

de três colcheias seguidas por uma semínima pontuada. A segunda está no desenho melódico, que são formados por notas descendentes. A terceira está no intervalo entre as primeiras e as segundas notas e as quintas e as sextas, em que podemos observar um intervalo de terça menor em ambas. Abaixo temos as transcrições da melodia cantada pelo aluno, na figura 70, e da melodia do início do concerto de Tchaykovsky, na figura 71:

Figura 70: Melodia entoada pelo aluno



Figura 71: Melodia do início do concerto



Aula 7

Animação assistida: The Blue Danube, 1939. Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Alguns alunos cantarolaram melodias, mas, assim como ocorrido nas aulas 1 e 2, não havia nenhum elemento no que foi entoado, tanto no desenho melódico quanto no ritmo, que se assemelhasse com algum trecho musical da animação.

Resultado das respostas à pergunta

Nas aulas três, quatro e seis, alguns alunos cantaram melodias que eram parecidas com algum trecho da música. Nas demais aulas os alunos não entoaram, tanto no desenho melódico quanto no ritmo, algo que se assemelhasse com algum trecho musical das animações.

7.5.2 Pergunta 13

“Vocês já ouviram a música do desenho antes? Se sim, onde?”

Aula 1

Animação assistida: Pigs in a Polka, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Os alunos responderam em coro que sim. Quando o professor questionou onde eles haviam ouvido, eles responderam que a escutaram “aqui”, “na escola”, “brincando com os panos”. O professor então perguntou para a classe se eles haviam ouvido a música durante a atividade com os panos, e eles responderam em coro que “sim”. Um aluno

disse que ouviu no “momento da historinha”, quando o professor contou a história do compositor utilizando o livro, enquanto eles ouviam a música tema da aula.

Aula 2

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Os alunos de início hesitaram, e alguns responderam que “não”. Os alunos então responderam:

D: “Antes do desenho. Na historinha”
C: “Quando você tava falando”
Professor: “Era a mesma música?”
F: “Pra mim não era”
I: “Eu assisti esse desenho lá na minha casa”

Aula 3

Animação assistida: *The Band Concert*, 1935. Música trabalhada: *Guilherme Tell*, Gioachino Rossini (1792-1868). Alguns alunos responderam que “não”, mas o aluno A disse que sim, e afirmou em seguida:

A: “A gente ouviu antes do desenho”
Professor: “Onde a gente ouviu?”
A: “Aqui”
Professor: “Mas em qual momento?”
A: “Na hora que a gente tava conhecendo a história”

Aula 4

Animação assistida: *The Cat Above and The Mouse Below*, 1964. Música trabalhada: *O Barbeiro de Sevilha*, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos responderam que “sim”. O professor perguntou onde, e vários deles responderam “aqui”. O aluno F disse:

F: “No Rossini de verdade. Nos paninhos. A do paninho era a mesa de quando fechamos os olhos e de quando a gente fechou os olhos era a mesma que essa. Quando a gente estava deitado escutando a música, ela era a mesma que a do desenho”

Ao dizer “no Rossini de verdade”, o aluno possivelmente se referia ao momento em que o professor contou a história da vida e obra de Rossini utilizando o livro. O aluno também reconheceu a música da animação como sendo a mesma da atividade de movimento com os panos e da escuta em silêncio com os olhos fechados.

Aula 5

Animação assistida: Carmen Get It!, 1962. Música trabalhada: Carmen, Georges Bizet (1838-1875). Os alunos responderam o seguinte:

C: “Na atividade dos paninhos”

E: “Aqui na escola, na atividade com os paninhos”

Professor: “Só na atividade dos paninhos que a gente ouviu essa música?”

D: “Também quando você contou a história”

F: “No pescador de pérolas”

O “pescador de pérolas”, comentado pelo aluno F, é uma obra de Bizet que foi citada pelo professor quando ele contou a história do compositor utilizando o livro.

Aula 6

Animação assistida: Concerto In B Flat Minor, 1942. Música trabalhada: Concerto para Piano em Si Bemol Menor, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). O aluno D respondeu:

D: “Quando a gente tava brincando com os paninhos”

Professor: “Quando a gente tava brincando com os paninhos tocou essa música?” (dirigindo-se à classe)

Turma: “Siiiiim” (respondendo em coro)

Aula 7

Animação assistida: The Blue Danube, 1939. Música trabalhada: Danúbio Azul, Johann Strauss II (1825-1899). Alguns alunos responderam que não e outros que sim, deixando a classe bem dividida. O aluno C disse:

C: “Aqui na escola, a gente acabou de ouvir”

A: “É!”

E: “Nos paninhos”

F: “O nome da música é Danúbio Azul”

Resultado das respostas à pergunta

Com as respostas dos alunos, pudemos observar que eles perceberam que a música da animação foi a mesma utilizada nos momentos anteriores. Em todas as aulas eles afirmaram que ouviram a música nas atividades anteriores à exibição dos desenhos. Deste modo, as animações puderam servir como ferramentas pedagógicas para trabalhar a música de concerto em aula, complementando as atividades anteriores e dando uma continuidade ao conteúdo estudado.

7.5.3 Pergunta 14

“Teve alguma diferença entre a música das atividades anteriores e a música da animação? Se sim, quais foram?”

Aula 1

Animação assistida: *Pigs in a Polka*, 1943. Música trabalhada: Dança Húngara Nº 5, Johannes Brahms (1833-1897). Os alunos responderam que “não”. Como a representação da dança Húngara de Brahms nos momentos das atividades foi parecida com a do desenho, os alunos conseguiram identificar que não houve mudanças significativas entre uma música e outra.

Aula 2

Animação assistida: *Rhapsody in Rivets*, 1941. Música trabalhada: Rapsódia Húngara Nº 2, Franz Liszt (1811-1886). Um aluno respondeu que “sim”. O aluno G respondeu

G: “Na primeira tinha só piano, e na segunda tinha um monte de instrumentos”

A classe então confirmou o que ele disse. Nas atividades anteriores à animação, o arranjo da Rapsódia de Liszt foi tocada somente por um piano. Já no desenho animado, a obra foi tocada por uma orquestra. A resposta do aluno G e a confirmação dos demais colegas mostrou, então, que eles perceberam a implementação dos outros instrumentos na trilha da animação.

Aula 3

Animação assistida: *The Band Concert*, 1935. Música trabalhada: Guilherme Tell, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos disseram em coro que “sim”. O aluno C comentou:

C: “Antes do desenho não tinha a parte rápida”
Professor: “Todo mundo concorda com ele?”
Turma: “Sim”

O aluno C pode ter se referindo ao movimento “tempestade” da abertura da ópera *Willian Tell*, de Rossini. Neste movimento, cuja música é rápida e frenética, os personagens voam dentro de um tornado, enquanto continuam a tocar seus instrumentos. Como essa parte da música não tocou antes da exibição da animação, podemos entender que o aluno C se

referiu a este movimento, mostrando que ele e os demais que concordaram perceberam que na animação houve esta parte, e nos momentos anteriores não.

A música da animação foi gravada com uma instrumentação diferente da instrumentação ouvida nos momentos anteriores. Ela foi tocada por instrumentos de banda, como os que aparecem na própria animação, e não por uma orquestra, conforme foi ouvido antes do desenho. Deste modo, houve mudanças significativas nos timbres dos instrumentos, resultando em uma mudança na sonoridade da música, em consonância com a afirmação dos alunos de que houve diferenças entre a música nas atividades anteriores e na animação.

Aula 4

Animação assistida: *The Cat Above and The Mouse Below*, 1964. Música trabalhada: *O Barbeiro de Sevilha*, Gioachino Rossini (1792-1868). Os alunos não responderam, e um aluno disse que “não”. Não houve diferenças significativas entre a música na animação e nas atividades anteriores.

Aula 5

Animação assistida: *Carmen Get It!*, 1962. Música trabalhada: *Carmen*, Georges Bizet (1838-1875). Os alunos disseram que não. Não houve diferenças significativas entre a música na animação e nas atividades anteriores.

Aula 6

Animação assistida: *Concerto In B Flat Minor*, 1942. Música trabalhada: *Concerto para Piano em Si Bemol Menor*, Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893). Os alunos disseram que não. Não houve diferenças significativas entre a música na animação e nas atividades anteriores.

Aula 7

Animação assistida: *The Blue Danube*, 1939. Música trabalhada: *Danúbio Azul*, Johann Strauss II (1825-1899). Os alunos responderam o seguinte:

F: “Sim”

C: “Não tinha cantor”

Professor: “E agora teve?”

C: “Agora teve!”

Professor: “E o cantor tinha voz de homem ou de mulher?”

A: “Mulher. Era uma fada”

C: “Era uma bailarina”

A resposta do aluno C mostrou que ele percebeu a diferença entre os dois arranjos do Danúbio Azul utilizados em aula. Nas atividades anteriores à animação, o arranjo era instrumental. Já na animação, a melodia era cantada por uma mulher, conforme foi dito pela aluna A e também pelo aluno C.

Resultado das respostas à pergunta

As músicas da aula 2, 3 e 7 continham diferenças significativas entre o arranjo do desenho animado e o arranjo utilizado nas atividades anteriores. Em todas estas aulas os alunos responderam que houve diferenças entre as músicas, além de citarem quais diferenças eram essas. Nas demais aulas, eles responderam que não houve diferença entre a música do desenho e a das atividades anteriores, sendo que realmente não haviam mudanças significativas nos arranjos. Deste modo, podemos entender que eles estiveram atentos não somente às imagens, mas também às músicas das animações, trabalhando a sua percepção musical enquanto as assistiam, percebendo as diferenças e também as semelhanças.

7.5.4 Análise da categoria 5

Com as respostas, percebemos que o exercício de apreciação musical com os desenhos animados foi capaz de tornar a música perceptível aos alunos, permitindo que eles entrassem em contato com o repertório da música de concerto. Nas aulas 3, 4 e 6, alguns alunos conseguiram entoar as melodias de modo bem próximo às obras. Os resultados confirmam o que aponta Ponso (2008, p.69), que afirma que trazer desenhos animados com música de concerto para a sala de aula auxilia os alunos na identificação as músicas e dos compositores, permitindo uma aproximação da realidade deles com as obras apresentadas, e “fazendo com que as crianças não se esqueçam de sua trilha sonora”.

Zagonel (2008, p.19 e p.27) afirma que a percepção e identificação das melodias das músicas são elementos importantes durante uma apreciação musical. Considerando isso, a apreciação musical deve promover esses estímulos. Ao ser realizada a transcrição das

melodias entoadas pelos alunos, pudemos observar que eles não cantaram as notas com extrema exatidão. Isso, contudo, é comum de acontecer, visto que alguns detalhes de qualquer informação transmitida numa comunicação podem não ser percebidos ou internalizados pelo interlocutor. Nossa memória ignora os detalhes, se atendo ao que é mais genérico em uma situação, baseando mais em esquemas do que em detalhes (CHAFFIN; DEMOS; LOGAN, 2016). Vemos então que a não memorização exata de uma melodia é algo comum, visto que foram muito detalhes a serem percebidos, tais como alturas³³, ritmos, harmonias, timbres, frases, intervalos³⁴, forma, além da própria relação entre estes elementos.

De acordo com um estudo desenvolvido por Dowling (1978), um ouvinte comum não necessariamente memoriza de modo preciso os intervalos das notas de uma melodia, mas sim um contorno melódico mais geral, ou seja, as noções de subidas e descidas da altura, ignorando especificações exatamente precisas da distância intervalar entre das notas. O pesquisador da área da psicologia da música, William Forde Thompson (2013) afirma que, ao se lembram de melodias, as crianças recorrem primeiramente ao contorno melódico, sugerindo que este seja um dos primeiros aspectos da música que elas memorizam. Segundo Karpinski (2000), por conta desta característica do ouvir musical humano, somos capazes de lembrar de uma música sem necessariamente termos a capacidade de entoá-la precisamente nota a nota, além de também conseguirmos perceber que existe um erro ou diferença em algo ouvido sem sabermos identificar ao certo onde isso está, ou como seria o modo correto.

Podemos inferir então que, o fato de os alunos não terem entoados as melodias com exatidão não quer dizer que eles não as reproduziram. Os resultados mostraram que as crianças internalizaram e executaram as melodias, revelando a possibilidade de se trabalhar a música de concerto utilizando os desenhos animados para o aprendizado deste repertório.

Conforme está proposto no RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os indivíduos são impactados significativamente com os estímulos musicais vividos, influenciando na sua capacidade de entender música. Como afirma Gordon (2000), a criança aprende a música como uma linguagem, nascendo com um certo nível de aptidão musical que muda de acordo com o seu ambiente sonoro. Para abranger a experiência musical do aluno, a Educação Musical deve permitir atividades como cantar, ouvir, escutar, perceber, discernir e compreender (KATER, 2012, p.43).

Podemos entender então que, pelo fato de os alunos terem ouvido, lembrado, assimilado e reproduzido as músicas das animações, eles entraram em contato com essas

³³ Na linguagem musical tradicional, altura diz respeito a qualidade da nota ser mais aguda ou grave

³⁴ Na linguagem musical tradicional, intervalo é a distância da altura entre uma nota e outra

obras do repertório de concerto. Dessa forma, os desenhos animados auxiliaram no conhecimento musical dos alunos a respeito desse tipo de música, alcançando o objetivo último do ensino da arte na educação básica, que, de acordo com Penna (2008, p.99), é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos.

Neste contexto, a autora Penna (2008, p.96-97) comenta sobre a importância de se trabalhar o repertório da música de concerto na Educação Musical, visando abranger os horizontes musicais dos alunos. Como os participantes realizaram a apreciação musical assistindo aos desenhos, percebendo e reproduzindo trechos, andamentos e instrumentos das obras, podemos entender que as animações colaboraram com o trabalho desse repertório em aula.

Os alunos também identificaram as músicas dos desenhos como sendo as mesmas das atividades anteriores, e souberam dizer as diferenças na formação instrumental, quando estas ocorreram, entre a música nas trilhas sonoras e a utilizada anteriormente, e também se não ocorreram mudanças. Podemos inferir então que eles foram capazes de identificar as diferenças e semelhanças nos arranjos, e isso só seria possível com a realização da atividade de apreciação musical, já que ela permite “colocar-se o ouvinte em atitude receptiva quanto aos estímulos auditivos de ordem musical, dos mais óbvios aos mais elaborados, inseri-los em sua mente e chegar afinal à integração do novo com o já existente” (FILHO, 1971, p.12-13). Ouvindo e atentando aos detalhes musicais, por meio da apreciação, os alunos conseguiram identificar a música, perceber diferenças ou semelhanças de instrumentação e entoar parte das melodias apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, intitulada “A experiência de apreciação de música de concerto (música erudita) na exibição de desenhos animados: possibilidades pedagógicas”, teve como objetivo geral estudar o uso de desenhos animados com música de concerto como material pedagógico de apreciação musical com crianças de três a sete anos. Os objetivos específicos foram: observar a participação e o interesse dos alunos pela atividade de apreciação musical com desenhos animados com música de concerto; conhecer as percepções dos alunos referentes às relações entre imagem e música nos desenhos animados utilizados; conhecer as percepções dos alunos referentes a elementos das músicas presentes nas animações.

O estudo se justificou pelo impacto que as animações com música de concerto podem trazer para a Educação Musical, considerando a presença dos desenhos animados no cotidiano e interesse das crianças e tendo a apreciação musical como fundamento. Para a realização da pesquisa, estudamos o papel da Educação Musical na escola, apontando o papel da música na formação social e pessoal, considerando o cotidiano midiático dos alunos neste processo. Partindo disso, foram abordadas as características e relevância da apreciação na promoção do desenvolvimento e do aprendizado musical, com foco na música de concerto, considerando o papel que este repertório ocupa na música ocidental. Foi abordado em seguida a respeito dos desenhos animados com música de concerto, suas características, desenvolvimento e as relações das imagens com as trilhas sonoras. Com base em todos esses fundamentos que orientam a pesquisa, as animações com música de concerto foram utilizadas em aula como material pedagógico de apreciação musical com crianças entre três e sete anos de idade.

Os resultados das categorias de análise “participação dos alunos durante as atividades” e “interesse pela música e pelo desenho”, mostraram que os alunos gostaram de assistir às animações e estiveram atentos durante as exibições. Durante todas as aulas eles mostraram interesse pelos desenhos, olhando durante a exibição para a projeção das imagens. Em todas as aulas os participantes citaram várias cenas que gostaram, além de terem afirmado em todas as sete aulas que gostaram de ter assistido às animações. As respostas às perguntas mostraram que ouvir a música de concerto com a animação despertou mais interesse sobre aquela obra, do que ouvi-la sem a animação. Podemos entender então que, por conterem histórias contadas em uma linguagem lúdica, os desenhos animados puderam abrir caminho para que as crianças percebessem os elementos musicais, facilitando a realização da apreciação musical. Deste modo, essa pesquisa alcançou o seu primeiro objetivo específico,

que foi o de observar a participação e o interesse dos alunos pela atividade de apreciação musical com os desenhos animados.

Um dos principais elementos presentes nas animações foi a técnica do *mickeymousing*, que, como foi estudado, é uma forma de relacionar os movimentos das cenas com a música. Podemos apontar aqui que esta característica de redundância entre a imagem e o som pode trazer contribuições para a Educação Musical, pois os alunos teriam referências visuais das dinâmicas musicais. Observamos nos resultados da categoria de análise “percepção da relação entre som e imagem”, que os alunos perceberam essas relações, citando diversas cenas em que isso aconteceu e de que modo ocorreu. Assim, os alunos puderam perceber que os acontecimentos que apareceram nas imagens foram representados também nas trilhas sonoras, principalmente no tocante a acelerações, desacelerações, momentos mais agitados e momentos mais calmos.

Considerando isso, os professores que desejem utilizar essas animações em aula poderiam considerar essas características dos desenhos com *mickeymousing* para desenvolver a percepção musical dos alunos, relacionando os acontecimentos das cenas exibidas com os acontecimentos das músicas que as acompanham. O educador pode, por exemplo, apresentar em aula algum instrumento, e pedir para os alunos identificá-lo quando ele aparece nas imagens, ou identificar o seu som ao ouvi-lo na trilha sonora da animação. Ele também pode trabalhar os andamentos, utilizando essas animações para pedir aos alunos que identifiquem cenas em que a música se torna mais rápida ou lenta. O mesmo pode ser feito com a temática da dinâmica musical, pedindo para que eles percebam fortes e fracos nas músicas dos desenhos, assim como foi feito neste estudo. Também é possível trabalhar a questão das alturas das notas, pedindo que os alunos identifiquem momentos em que os sons se tornam mais graves ou agudos, observando como isso é representado visualmente, seja por meio de gestos, movimentos ou demais acontecimentos nas cenas. Podemos constatar que existem diversas possibilidades pedagógicas que podem ser desenvolvidas com as animações que possuem a técnica do *mickeymousing*, não somente as que possuem música de concerto, mas também outros tipos de música. Assim, esta pesquisa alcançou também o seu segundo objetivo específico, que foi o de avaliar as percepções dos alunos referentes às relações entre imagem e som nos desenhos animados exibidos.

Nas categorias de análise “elementos musicais percebidos” e “reconhecimento da música”, os alunos puderam comentar sobre andamentos, dinâmicas e instrumentos musicais, além de terem reproduzido algumas das melodias das animações. Ao serem analisadas as respostas dadas sobre o andamento das músicas nos dois momentos de apreciação, ou seja,

com e sem os desenhos, foi possível perceber que os alunos deram opiniões muito parecidas. Em cinco das sete aulas os participantes deram as mesmas respostas, apontando que a apreciação foi realizada por eles nesses dois momentos. Já ao comentarem sobre os instrumentos musicais, os alunos identificaram um maior número após terem assistido às animações do que quando ouviram as músicas sem as animações, apontando que eles assimilaram os timbres que soavam durante a exibição dos desenhos. Todos esses resultados podem indicar então que a música de concerto, mesmo estando acompanhada pelas imagens, pôde ser percebida e internalizada pelas crianças, assim como ocorreu no momento de apreciação sem o desenho. Tendo isso, esta pesquisa alcançou também o seu terceiro objetivo específico, que foi o de conhecer as percepções dos alunos referentes a elementos das músicas presentes nas animações.

Apesar de terem sido relatados diversos elementos musicais que os alunos perceberam ao assistir os desenhos, esta pesquisa apontou algumas limitações. As nuances observadas foram limitadas ao registro da percepção dos participantes quando aos momentos fortes e fracos/rápidos e lentos, à reprodução das melodias das obras, os instrumentos presentes e às relações das músicas com as imagens. Outros aspectos musicais mais profundos, como ornamentos, harmonias, alturas, etc, não puderam ser observados. Isso, contudo, não pode ser entendido como um registro incompleto, dado as à faixa etária das crianças, e aos conhecimentos musicais dos alunos, que não conheciam esses termos musicais mais técnicos. Além disso, o objetivo das aulas de música foi a musicalização das crianças, objetivando o contato e a experiência com a música, e não o aprendizado da teoria ou da técnica musical especificamente. Assim, foi possível estudar o que foi proposto.

Outros limites do estudo foram o entendimento completo das crianças sobre as questões feitas a elas. Estes alunos possuíam entre três e sete anos, de idade sendo que dois deles possuíam três anos. Destes, uma aluna completou quatro anos em meados das sete aulas em que a pesquisa foi feita. Assim, possivelmente devido a faixa etária dos participantes, em alguns momentos, estas duas crianças mais novas não entendiam bem a questão feita pelo professor, de modo que levantaram a mão sem mostrar saber ao certo do que as perguntas se tratavam.

Sabemos, por meio das revisões bibliográficas realizadas nesse estudo, que a apreciação musical é uma atividade muito comum a todas as pessoas, estando presente não somente nos contextos acadêmicos, mas também em diversas situações do cotidiano. Assim, mesmo quem não é músico, ou quem não esteja em uma aula de música, pode realizar esta atividade de escuta. Neste contexto, o estudo aqui desenvolvido mostrou que os desenhos

animados podem complementar a atividade de apreciação musical com crianças nas aulas de música, ao mostrar que elas também percebem a música presente nestes produtos audiovisuais, assim como os elementos que a forma, como instrumentos, andamentos e relações com as imagens e enredos.

Os desenhos animados são elementos que fazem parte do cotidiano das crianças da atualidade. Como a música de concerto fez parte das animações selecionadas, este repertório pôde ser ouvido e entendido pelos alunos, comunicando com seu universo por meio da linguagem lúdica e cômica. Em todas as sete aulas os alunos mostraram grande interesse nos desenhos, não mostrando cansaço ou tédio em assisti-los. Não seria adequado, contudo, que as animações sejam utilizadas em aula somente como o único material para a atividade de apreciação, já que o uso unicamente de estímulos musicais com imagens sugestivas poderia limitar a experiência auditiva do aluno.

Com a revisão bibliográfica e a busca por animações que pudessem ser utilizadas, pôde-se observar que existe uma grande quantidade de desenhos animados com música de concerto que podem ser utilizados com crianças durante as aulas que envolvem a apreciação musical deste repertório. Podemos observar isso nos sete desenhos utilizados na pesquisa, e também nas animações da lista do anexo I, que contém desenhos com música de concerto que não foram usados neste estudo, mas que foram encontrados durante o processo de busca destes materiais. Assim, esse número expressivo de animações com música de concerto pode evitar a repetição dos mesmos materiais audiovisuais, evitando desânimo nos alunos.

Assim, esse estudo pode trazer uma contribuição para os professores de música que trabalham com crianças, ao colaborar com o desenvolvimento musical de seus alunos. Os principais materiais físicos utilizados já estão presentes em diversas escolas, como projetor, caixa de som e televisão, não utilizada nesse estudo, mas que pode ser o recurso para exibição das animações. Já os desenhos animados podem ser facilmente encontrados na internet, em sítios como o *Youtube*. Considerando isso, concluímos que as atividades aqui realizadas podem ser replicadas por outros professores, seja no contexto de escola pública, particular, ou em escolas de música, não havendo necessidade de investimentos expressivos de material.

Pesquisas futuras poderiam ser realizadas com base nos estudos aqui desenvolvidos, abordando temáticas musicais que podem ser trabalhadas em animações que utilizam outro tipo de repertório em sua trilha sonora. Um bom exemplo de animação deste tipo é a “Music Land” (1935) da Disney, que conta uma história baseada no conto de Romeu e Julieta, vivida por instrumentos musicais do Jazz e da orquestra, recheada de exemplos musicais destes dois gêneros. Também há alguns desenhos mais voltados para a educação da criança, como os

“Mini Einsteins” (2005-2010) da Disney. Embora não tenham sido utilizados nesta pesquisa, os diversos episódios desta série desenvolvem temas em Educação Musical, além de sempre trabalharem um tema musical diferente de algum compositor de música de concerto. Assim, os estudos e atividades práticas aqui desenvolvidos podem ser realizados em diversos outros temas e animações.

Além das atividades realizadas em aula, este estudo se aprofundou no conhecimento das animações com música de concerto, estudando sua origem e desenvolvimento. Conhecemos suas origens pré-históricas no ideal antropomórfico humano, perpassando pelas primeiras experimentações, ainda limitadas, mudas e circenses, indo até animações de curta e longa metragens já estruturadas, musicadas e coloridas. A partir deste entendimento histórico, foi possível então planejar a aplicação destas animações nas aulas de música, considerando os objetivos pedagógicos da educação e da atividade de apreciação musical.

Como professores, podemos correr o risco de nos manter engessados nos próprios sistemas em que estamos inseridos, não buscando alternativas diferentes, atrativas e contextualizadas para nossas aulas. A sociedade se transforma a cada ano: novas tecnologias surgem, novas formas de se relacionar com as pessoas, novas formas de ver o mundo. A educação, portanto, não pode ficar para trás, mantendo padrões bancários e desligada do meio social em que está presente. Podemos e devemos buscar formas de trabalhar a música de maneiras diferentes e contextualizadas na sala de aula, justamente por esse aspecto plural com que esta arte permeia as variadas atmosferas do cotidiano. A Educação Musical pode e deve trazer a música, junto com seus contextos, para a sala de aula, de maneira conectada com o que os alunos, professores e familiares convivem na cultura, sociedade e mídia. Deste modo, os professores podem inserir os desenhos animados com música de concerto como um estudo contextualizado na realidade. Este tipo de música não soa somente nas salas de concerto, e muito menos teve sua presença somente nos séculos passados. Ela soa ainda hoje na mídia, nos filmes, nas animações, nos modos como influenciou a música popular que toca na rádio, no *Youtube* e no *Spotify*. Por isso, ela deve ser trabalhada na escola sem se desvincular de todos os contextos em que ela soa. Devemos considerar então a experiência de apreciação de música de concerto na exibição de desenhos animados como possibilidades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: nova cultural, 1996.

ALEXANDRE, Cristiane Aparecida de Siqueira. **Livro Vermelho de Montserrat: Um estudo sobre apreciação musical e motivação**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

ALMEIDA, M. B. A.; PUCCI, M. D. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2003.

APEL, W. **Harvard Dictionary of Music**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2009.

BARROS, José Augusto Teixeira. **O Teatro Municipal Baltazar Dias: Estudo sobre a produção e a realização de espetáculos na área da música clássica (1943–1974)**. Dissertação de Mestrado. Portugal: Universidade da Madeira, setembro de 2012.

BASTIÃO, Z. A. **A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música**. Revista da ABEM, 2010. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/211/143>>. Acesso em: 03/10/2019

_____. **Apreciação musical expressiva: uma abordagem para a formação de professores de música da educação básica**. Salvador: Edufba, 2014.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BEKOFF, Marc. *Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare: Second Edition*. Santa Barbara, California: ABC-Clio, 2009.

BERCHMANS, Tony. **A música do filme: tudo o que você gostaria de saber sobre a música de cinema**. 5 ed. São Paulo: Escrituras, 2016

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. **Cantigas de ninar: Fadas e bruxas de mãos dadas para um sono tranquilo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2016.

BOZARTH, George; FRISCH, Walter. Busca pelo termo "Brahms, Johannes", in *Grove Music Online*. Disponível em <<https://www.oxfordmusiconline.com>>. Acesso em 12/06/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

_____. **Lei Nº 13.278, de 2 de Maio de 2016**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>> Acesso em 14/10/2019

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **A Música na Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUDDEN, Julian; WEISS, Piero. Busca pelo termo “*Opera buffa*”, em **Grove Music Online**. Disponível em <<https://www.oxfordmusiconline.com>>. Acesso em 12/06/2019.

CARRASCO, Ney. **Syngkhronos, A Formação da Poética Musical do Cinema**. São Paulo: Via Lettera, 2003.

CHAFFIN, R.; DEMOS, A. P.; LOGAN, T. **Performing from memory**. In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. *The Oxford Handbook of Music Psychology*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 559-571.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. Rio de Janeiro: Artenova. 1974

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAVES, Richard. **Complete Guide to Film Scoring: The Art and Business of Writing Music for Movies and TV**. EUA: Berklee Press, 1999.

DOWLING, W. J. **Scale and contour: two components of a theory of memory for melodies**. *Psychological Review*, vol. 85, n. 4, p. 341-354, 1978. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1979-22754-001>>. Acesso em: 20/12/2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Educação Musical Escolar. Salto Para o Futuro**. Ano XXI. Boletim 08/06/2011.

FILHO, Caldeira. **Apreciação Musical: Subsídios Técnico-estéticos**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971

FINCK, Regina. **A criação musical como recurso didático em sala de aula**. *Revista Nupeart*, 2003 v.2. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2642/1948>>. Acesso em 02/03/2019.

FONTEERRADA, M. T. O. **Educação Musical: propostas criativas**. 2012. Disponível em: <http://www.amusicaescola.com.br/pdf/Marisa_Foterrada.pdf>. Acesso em 01/10/2018.

FRANÇA, C. **Composição, apreciação e performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática**. Em *Pauta*, 13 (21), 5-41. 2002. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em 02/02/2019.

FREITAS, M.T.A. de. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia musical**. 3 ed. São Paulo: Summus editorial, 1988.

GERVAZIO, Caroline Souza. **A Utilização De Desenhos Animados Na Cultura Visual Educação Infantil**. IV Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica do Cesumar. Maringá: Cesumar, 2008. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/mostras/qua_mostra/Caroline_Souza_Gervazio.pdf>. Acesso em 25/03/2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organização). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDMARK, Daniel; TAYLOR, Yuval. **The Cartoon Music Book**. Chicago, IL, USA: A Capella Books, 2002.

GORBMAN, Cláudia. **Unheard Melodies**. London: BFI Publishing, 1987.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da Música Ocidental**. 5ª ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 181-192.

JANNIBELII, Emília. D. **A Musicalização na Escola**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lidador LTDA, 1971.

IMDB, Internet Movie Database. Disponível em: < <https://www.imdb.com/>>. Acesso em 02/03/2019.

KARPINSKI, G. S. **Aural skills acquisition: the development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians**. New York: Oxford University Press, 2000.

KATER, Carlos. Porque música na escola. In: JORDÃO, G; ALLUCCI R. R.; MOLINA S.; TERAHATA A. M. **Música na escola**. 1 ed. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LATHAM, Alison. *Diccionario Enciclopédico de la Música*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

LEONTIEV, A. *El desarrollo del Psiquismo*. Tradução de Emma Calatayud. Madrid: Akal Editor, 1983, 289 p.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 2ª ed.

LEME, G. R.; BELLOCHIO, C. R. **Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias**. Revista da ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical, setembro de 2007.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Históricocultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira e Educação. Rio de Janeiro, n. 27, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em 08/07/2019.

LOPRAITS, Elizabeth. **Hungarian gypsy style in the Lisztian spirit: Georges Cziffra's two transcriptions of Brahms' Fifth Hungarian Dance**. Greensboro: Tese de Doutorado defendida na University of North Carolina, em 2008. Disponível em: <<https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1617.pdf>>. Acesso em 12/06/2018

LURÇAT, L. **Tempos cativos: As crianças TV**. Lisboa: Edições 70, 1998.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. **Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais**. Revista Arte-Online, v.3, mar./ago. 2000.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. Brasília: Musimed, 1996. 4ª ed.

MEDAGLIA, J. **Educação Musical: Música em Ação**. Curitiba: Ludo, 2003.

MERRIAM, Alan P. *The antropology of music*. Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1964.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 26/06/2019.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e educação**. São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, Jan./abr. 1995.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NARDIN, Maria Helena De; SORDI, Regina. **Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

(ABRAPEE). Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009, p.97-106. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n1/v13n1a11.pdf>>. Acesso em: 20/08/2019

NOGUEIRA, Luís. **Manuais de cinema II: Gêneros Cinematográficos**. Covilhã: LabCom, 2010.

OLIVEIRA, Flávio Gomes de. **Cruzamentos Entre a Cultura Visual, a Ilusão de Movimento e Animação**. Universidade federal de Goiás, 2009. Disponível em: <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2009.GT2_Flavio_Gomes_-_Cruzamentos_entre_a_cultura_visual_a_ilusao_d.pdf>. Acesso em 02/07/2019.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Entre trens e músicas: ideias para projetos integrados na escola**. Música na Educação Básica, Londrina, v. 6, n. 6, p. 112-127, 2014. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/download/154/76>. Acesso em 07/03/2019

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PRIBERAM, **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>> Acesso em 14/08/2019.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SALLES, FILIPE. **"IMAGENS MUSICAIS ou MÚSICA VISUAL - Um estudo sobre as afinidades entre o som e a imagem, baseado no filme 'Fantasia' (1940) de Walt Disney"**. Tese de doutorado defendida na PUC, SÃO PAULO, 24 de Junho de 2002.

SCHAFER, R. M. **A afinação do Mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. **O ouvido Pensante**. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música: seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2002.

SESC, 2018. **Públicos de Cultura**. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/sintese/>>. Acesso em: 05/11/2018

SILVIA, Cíntia C. da. **Qual o desenho animado mais importante da história?** Revista Mundo Estranho, São Paulo, edição 21, novembro de 2003.

SLOBODA, John A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música.** Londrina: EDUEL, 2008.

SOUZA, J.; HENTSCHE, L.; OLIVEIRA, A.; DEL BEM, L. & MATEIRO, T. **O Que Faz A Música Na Escola.** Porto Alegre: UFRGS, 1995.

SOUZA, Jusamara. (Org.) **Livro de Música para escola: uma bibliografia comentada.** Porto Alegre: PPG Música UFRGS, 1997. (Série Estudos, 3)

_____. **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Editora UFRGS. 2000

_____. **Educação Musical e práticas sociais.** Revista da ABEM, nº 10, Março de 2004. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_completa.pdf>. Acesso em 23/12/2019

SOUZA, C. E.; JOLY, M. C. L. **A importância do ensino musical na Educação Infantil.** Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 4, n. 7, p. 96-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/180/106>>. Acesso em 01/10/2018.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education.** London: Routhedge, 1979

_____. **Música, mente e educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

SILVA, C. M.; BASTOS, E. M.; SILVA, J. G. da; CUNHA, M. F. V.; SOUSA, R. C.; GUALBERTO, E. C. **Apreciação musical na educação escolar: túnel da história da música e cultura lúdica.** XI Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira – ENFOPLE. Anais do XI ENFOPLE. Inhumas: UEG, 2015, p.99-104.

SPRINTHALL, N.A; SPRINTHALL, R.C. **Psicologia Educacional uma abordagem desenvolvimentista.** Portugal: MC Graw Hill, 1993.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Música midiática & o gosto musical das crianças.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

TAVARES, Isis Moura; CIT, Simone. **Linguagem da música.** Curitiba: Ibipex, 2008.

THOMPSON, W. F. **Intervals and scales.** In: DEUTSCH, D. (ed.). The psychology of music. 3 ed. London: Academic Press, 2013, p. 107-140. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/William_Thompson10/publication/285940176_Intervals_and_Scales/links/5a5dd626a6fdcc68fa9811c1/Intervals-and-Scales.pdf>. Acesso em 01/11/2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 1995, v. 3.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAMBUJAL, Isabel; PEDRO, Maria. **Coleção Folha Música Clássica Para Crianças, Volume II: Georges Bizet**. 1. ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2013a

_____. **Coleção Folha Música Clássica Para Crianças, Volume XVII: Johannes Brahms**. 1. ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2013b

_____. **Coleção Folha Música Clássica Para Crianças, Volume XII: Gioacchino Rossini**. 1. ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2013c

_____. **Coleção Folha Música Clássica Para Crianças, Volume XI: Johann Strauss**. 1. ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2013d

_____. **Coleção Folha Música Clássica Para Crianças, Volume X: Piotr Ilitch Tchaikovsky**. 1. ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2013e

ZAGONEL, Bernadete. **Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica**. Curitiba: Instituto Memória, 2008.

WALSDORF, Hanna. Minutage und Mickey Mousing. **Über das Verhältnis von Ballett- und Filmmusik am Beispiel von DISNEY'S FANTASIA (1940)**. Kiel: Kieler Beiträge zur Filmmusikforschung, n. 3, 2009. Online. Disponível em <www.filmmusik.uni-kiel.de/kielerbeitraege3/KB3-Walsdorf.pdf>. Acesso em: 11/04/2019.

ANEXOS

Anexo I

LISTA DE ANIMAÇÕES COM MÚSICA DE CONCERTO QUE NÃO FORAM UTILIZADAS NA PESQUISA	
COMPOSITOR E OBRA	NOME DA ANIMAÇÃO
J. Strauss: Abertura da ópera O Morcego	Tom And Jerry in The Hollywood Bowl
J. Strauss: Conto dos bosques de Viena, Danúbio A.	A Corny Concerto
J. Strauss - Diversas obras	Johann Mouse
Richard Strauss: Assim falou Zaratustra op.30	Camundongos aventureiros: O camundongo compositor
Beethoven: Diversas obras	Hist. animadas dos heróis clássicos: Beethoven
Beethoven: Sinfonia Pastoral	Disney Fantasia 1940: Sinfonia Pastoral
Beethoven: 5ª Sinfonia	A pantera cor de Rosa: Pink, Plunk, Plink
Bizet: Ópera Carmen	A Night at the Opera
Prokofiev: Pedro e o Lobo	Disney: Pedro e o Lobo
Rossini: Ópera La Giza Ladra	Pixie Picnic
Dvorak	Mini Einsteins: A Aventura Começa
Mendelssohn: concerto para violino em Mi menor.	Mini Einsteins: A Festa da Música
Brahms: Dança Húngara Nº 5	Mini Einsteins: A Lenda da Pirâmide Dourada
Liszt: Rapsódia Húngara	Rhapsody in Rivets
Suppé: Manhã, Tarde e Noite em Viena	The Mad Maestro
Suppé: O poeta e o Camponês	The Poet and Peasant
Chopin: Diversas Obras	Musical Moments From Chopin
Schubert: Sinfonia nº 8	Mini Einsteins Vão à Europa 1
Bach: Tocata e fuga em ré menor, BWV 565	Toccata and Fugue In D Minor, BWV 565, Fantasia
Tchaikovsky: Suíte quebra Nozes, Op. 71A	The Nutcracker Suite, Op. 71A, Fantasia

Paul Dukas: O aprendiz de feiticeiro	The Sorcerer's Apprentice, Fantasia
Stravinsky: Sagração da primavera	Rite of Spring, Fantasia
Beethoven: Sinfonia No. 6, Pastoral	Symphony No. 6 ("Pastoral"), Op. 68, Fantasia
Ponchielli: Dança das horas	Dance of the Hours from the Opera "La Gioconda", Fantasia
Mussorgsky: Uma noite no monte calvo	A Night On Bald Mountain, Fantasia
Schubert: Ave Maria	Ave Maria, Op. 52 No. 6, Fantasia
Beethoven: Quinta Sinfonia	Symphony No. 5, Fantasia 2000
Ottorino Respighi: Pinheiros de Roma	Pines of Rome, Fantasia 2000
George Gershwin: Rhapsody in Blue	Rhapsody in Blue, Fantasia 2000
Dmitri Shostakovich: Concerto de Piano Número 2	Piano Concerto No. 2 Allegro Opus 102, Fantasia 2000
Camille Saint-Saëns: Carnaval dos Animais	Carnival of the Animals (Le Carnaval des Animaux), Finale, Fantasia 2000
Paul Dukas: Aprendiz de Feiticeiro	The Sorcerer's Apprentice, Fantasia 2000
Edward Elgar: Pompa e Circunstância	Pomp and Circumstance Marches 1, 2, 3, & 4, Fantasia 2000
Igor Stravinsky: O pássaro de fogo	Firebird Suite 1919 Version, Fantasia 2000

Anexo II

Links para assistir algumas das animações utilizadas na pesquisa

1 - Rhapsody in rivets:

<<https://www.youtube.com/watch?v=4sqoMS3jffU>>

2 – The Blue Danube:

<<https://www.youtube.com/watch?v=ufzh2VTHmS0>>

3 – The Band Concert:

<<https://www.youtube.com/watch?v=P1H4ds6gJ3o&t=21s>>

4 – Pigs in a Polka:

<<https://www.youtube.com/watch?v=3X9cD4QKaZU>>

5 – Concerto in B flat minor:

<<https://www.youtube.com/watch?v=6AkSpVv1WOo>>